Valeria Serguéyevna Mújina

Psicología evolutiva

Anti Machado Libros

Valeria Serguéyevna Mújina

Psicología evolutiva

Anti Machado Libros

Valeria Serguéyevna Mújina

Machado Nuevo Aprendizaje

Volumen 6 de la colección Machado Nuevo Aprendizaje

Dirección de la colección: Cintia Rodríguez

Recomendado por el Ministerio de la Federación Rusa

para los estudiantes de las especialidades pedagógicas

Título original: Vozrastnaya Psijologia

© Mújina, V. S., 1997

© De la traducción: Irina Filanova, 2015

© De la presente edición:

MACHADO GRUPO DE DISTRIBUCIÓN, S.L.

C/ Labradores, 5. Parque Empresarial Prado del Espino

28660 Boadilla del Monte (Madrid)

machadolibros@machadolibros.com

www.machadolibros.com

ISBN: 978-84-9114-152-5

Índice

La autora

Introducción

Parte I. La fenomenología del desarrollo

Capítulo I. Factores que determinan el desarrollo psíquico

1. Condiciones del desarrollo psíquico

2. Las premisas del desarrollo de la psique

3. La actitud interior y el desarrollo

Capítulo II. El desarrollo individual de la personalidad

1. La unidad social y la personalidad única

2. El factor del lugar como una condición del desarrollo de la personalidad

Capítulo III. Los mecanismos del desarrollo de la personalidad y de su existencia social

1. La identificación como el mecanismo de socialización y de individualización de la personalidad

2. El aislamiento como el mecanismo de la socialización y de la individualización de la personalidad

3. La interacción entre la identificación y el aislamiento y los tipos de personalidad

Parte II. La infancia

Capítulo IV. El primer año

1. Recién nacido: las particularidades innatas y las tendencias del desarrollo

2. La primera infancia

Capítulo V. La edad temprana

1. Peculiaridades de la comunicación

2. Desarrollo mental

3. Premisas de la formación de la personalidad

4. Actividad objetal y otras formas de la actividad

Capítulo VI. Edad preescolar

1. Peculiaridades de la comunicación

2. Desarrollo intelectual

3. Personalidad infantil

4. Juegos y otros tipos de actividad

Capítulo VII. Edad escolar temprana

1. Particularidades de la comunicación

2. Desarrollo mental

3. Personalidad del niño de la edad escolar temprana

4. Actividad del aprendizaje

Parte III. Adolescencia

Capítulo VIII. Condiciones y modo de vida

1. Situación social en la vida del adolescente

2. Actividad del aprendizaje y orientación hacia el trabajo

Capítulo IX. Particularidades de la comunicación

1. Comunicación con los adultos y los coetáneos: las tendencias generales

2. Comunicación con los coetáneos del género opuesto

Capítulo X. Desarrollo mental

1. Desarrollo del lenguaje

2. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores

Capítulo XI. La personalidad del adolescente

1. Peculiaridades de la identificación con el «Yo» propio

2. La autoconciencia en la adolescencia

En lugar de epílogo. La juventud

Apéndice. Programa del curso lectivo «Psicología evolutiva»

Literatura recomendada

A los estudiantes de las facultades de Psicología y Pedagogía

de la Universidad Pedagógica Estatal de Moscú

y de la Universidad Estatal de Samara.

La autora

La idea primordial del libro es el análisis de la diversidad de los componentes del desarrollo psíquico en las etapas evolutivas como condición del nacimiento del principio personal en el hombre. Porque ser una personalidad significa, ante todo, querer y saber tomar responsabilidad de sí mismo, de los otros y de la patria.

En el libro se expone el punto de vista de la autora acerca de la fenomenología y el desarrollo de la autoconciencia de la personalidad, y también la descripción de la época extraordinaria de la infancia y la adolescencia –una verdadera precursora del nacimiento de la personalidad, cuando el hombre se desarrolla en los aspectos corporal, mental, emocional, volitivo y espiritual, pasando por la escuela de la socialización en el juego, en el aprendizaje, en la comunicación con otras personas.

Dedico mi labor a la juventud estudiantil, a los psicólogos y pedagogos futuros, ya que precisamente en este período de la vida el hombre puede reflexionar profundamente sobre su pasado y presente, no solo vivir emocionalmente «el sentido de la personalidad», sino también actuar libremente en las situaciones problemáticas de acuerdo con su concepción del mundo y sentimiento moral, es decir, puede ser una personalidad en el sentido más elevado de esta palabra. El estudio de las particularidades psicológicas de la edad anterior a la juventud no solamente permitirá a los jóvenes hacerse una idea acerca de las regularidades del desarrollo psíquico, sino también a comprenderse mejor a sí mismos.

Valeria Mújina

Diciembre de 1996

Moscú

Introducción

El desarrollo de la psicología evolutiva como ciencia se determina: 1) por las ideas generales, significativas en el momento histórico; 2) por las regularidades establecidas y aceptadas como base del desarrollo de la psique en diferentes etapas de la ontogenia; 3) por la demanda social.

La psicología evolutiva estudia las particularidades del desarrollo psíquico y también la fenomenología del desarrollo de la personalidad en la infancia, la adolescencia y durante el período de madurez. A pesar de toda la riqueza de las investigaciones fundamentales, al día de hoy todavía no existe una descripción íntegra del desarrollo de la psique del hombre en las etapas de su trayectoria vital.

El manual plantea la tarea de reflejar sobre la singularidad de cada momento de edad, demostrar cómo paulatinamente, año tras año, el niño se convierte en hombre, capaz de realizarse en las relaciones sociales, de elegir su actividad profesional y de ejecutar en la comunicación sus pretensiones de libertad, derechos y obligaciones, cómo él se hace capaz de amar, de ser un amigo fiel, de defender su dignidad, de asumir responsabilidad tanto de sí mismo como de los otros. Al mismo tiempo, resulta indicativo cómo en el proceso de su desarrollo el niño y el adolescente adquieren los rasgos negativos, que se manifiestan en la oposición hacia los otros en formas enajenadas y no tradicionales de conducta. Adentrarse en las tendencias profundas del desarrollo del niño y del adulto –positivas y negativas– constituye el objetivo del presente manual.

En el libro se analiza la fenomenología del hombre, contradictoria en su esencia: por un lado, es la tendencia hacia el desarrollo y la tendencia opuesta hacia el sosiego; por otro lado, es la unión en una persona del hombre como unidad social y del hombre como personalidad singular. Estas características se perfilan en todas las etapas ontogénicas del desarrollo –en su vida cotidiana y en la estructura espiritual.

El manual se basa en los enfoques del problema del desarrollo psíquico elaborados en la psicología soviética y rusa. Se demuestra que el desarrollo del hombre está determinado por el éxito de la asimilación de la experiencia sociocultural; se determina el papel rector de la educación y del aprendizaje en el

desarrollo psíquico del niño; se analiza el significado de principio que tienen en ese desarrollo diferentes tipos de la actividad.

En el manual se expone la idea acerca de que en los lapsos temporales iguales la psique del hombre pasa «distancias» diferentes en su desarrollo, experimentando diferentes transformaciones cualitativas. Debido a ello, a medida del paso del período del recién nacido hacia las edades mayores, el material se estudia cada vez más «disgregado», acorde con la diferenciación progresiva de la psique del niño y del adolescente; además, se demuestra cómo se hace más compleja la propia vida espiritual.

Durante la creación del presente manual, la idea principal consistía en desvelar la psicología evolutiva como ciencia, cuyo objeto constituye el desarrollo psíquico integral del hombre. Por eso, el lugar principal en la exposición de cada período evolutivo, de cada aspecto psíquico ocupan las cuestiones, relacionadas con la característica del propio proceso del desarrollo, determinado por las premisas y las condiciones del desarrollo y también por la actitud interior de la propia personalidad.

En el libro se discuten ampliamente las ideas y las investigaciones de L. S. Vygotski, S. L. Rubinstein, B. G. Anániev, A. N. Leóntiev, A. V. Zaporózhets, V. V. Davýdov, P. Ya. Galperin, D. B. Elkonin, L. I. Bozhóvich, L. A. Vénguer, de sus discípulos y colaboradores, de los alumnos y colaboradores de la autora de este manual, y también de muchos otros psicólogos rusos y de los países de la exURSS. Se analizan también los materiales de las obras de los representantes prestigiosos de la psicología internacional: de W. Stern, K. Bühler, J. Piaget, K. Koffka, E. Claparêd, S. Freud, H. Vallon, R. Zazzo, E. Ericson, J. Bruner, etc.

Al mismo tiempo, recordando que el objetivo del manual es una exposición integral del desarrollo psíquico del hombre, la autora consideró oportuno no entrar en discusiones en relación con las diferencias en la comprensión del desarrollo de la psique y del devenir de la personalidad en la psicología actual, sino ofrecer sus consideraciones acerca de este desarrollo, incluyendo en su descripción no solamente los resultados de las investigaciones propias, sino también de aquellas ideas clásicas, que se convirtieron en patrimonio de la psicología contemporánea y fueron aceptadas por la autora como los que explican adecuadamente el desarrollo. El derecho de ese enfoque en la composición del manual de la psicología evolutiva proporciona el plan de estudios de las facultades de psicología y pedagogía, que, además de una

variedad de cursos especiales de la psicología, incluye el curso de la historia de la psicología, incluido el curso de la historia de la psicología evolutiva. El libro representa la visión de la autora sobre el desarrollo del hombre como fenómeno único en todas las etapas evolutivas de la ontogenia.

En la primera parte se expone la teoría de la autora acerca de las condiciones del desarrollo psíquico y la existencia del hombre. Se ofrecen la descripción y el análisis de las realidades de la existencia del hombre, históricamente determinadas. Se analizan: las realidades del mundo objetal, de los sistemas de imagen-signo, del espacio social y la realidad de la naturaleza como condición del desarrollo y de la existencia del hombre desde los primeros días de su alumbramiento y durante el transcurso de toda la vida. Se expone la concepción acerca del desarrollo y de la formación de la autoconciencia del hombre en todas las etapas de la ontogenia en el contexto del momento histórico del desarrollo y de su condición étnica. Se ofrece un enfoque, nuevo de principio, a la comprensión de los mecanismos del desarrollo y de la existencia de la personalidad a través de la identificación y el aislamiento.

La segunda y la tercera parte se dedican a la infancia y la adolescencia correspondientemente. Aquí, el análisis del desarrollo psíquico y de la existencia del niño y del adolescente se realiza mediante enfoques generales acerca de las condiciones y las premisas del desarrollo, definidos en la primera parte, y también hacia la posición del propio hombre.

Parte I

La fenomenología del desarrollo

La psicología de las edades, como esfera de los conocimientos psicológicos, estudia los hechos y regularidades del desarrollo de la psique humana y también el desarrollo de la personalidad en las diferentes etapas de la ontogénesis. Acorde con ello, se distinguen la psicología infantil, la psicología del adolescente, del joven, la psicología del adulto y la geronto-psicología. Cada etapa de la edad se caracteriza por el conjunto de las regularidades específicas del desarrollo: los logros esenciales, formaciones concomitantes y formaciones nuevas, que determinan las particularidades de cada etapa del desarrollo psíquico, incluidas las particularidades del desarrollo de la autoconciencia.

Antes de empezar el análisis de las regularidades del desarrollo, recurriremos a la periodización de las edades. Desde el punto de vista de la psicología evolutiva, los criterios de la clasificación de las edades están determinados, ante todo, por las condiciones históricas concretas y las condiciones socioeconómicas de la educación y desarrollo que se corresponden a las diferentes formas de actividad. Además, los criterios de la clasificación se corresponden a la fisiología evolutiva y a la maduración de las funciones psíquicas que determinan el propio desarrollo y los principios de la educación.

Así, L. S. Vygotski, en calidad del criterio de la periodización evolutiva, consideraba las nuevas formaciones psíquicas características para cada etapa concreta del desarrollo. Él distinguía los períodos del desarrollo «estables» y «no estables» (críticos). El autor confería un significado determinante al período de la crisis, o sea, al tiempo cuando se produce la reestructuración cualitativa de las funciones y relaciones del niño. Durante los mismos períodos se registran cambios significativos en el desarrollo de la personalidad del niño. Según L. S. Vygotski, el paso de una edad a otra se produce mediante una revolución.

Para A. N. Leóntiev, el criterio de la periodización de las edades constituyen las actividades rectoras. El desarrollo de la actividad rectora condiciona los cambios principales en los procesos psíquicos y en las particularidades psicológicas del niño en una etapa dada del desarrollo. «Se trata de que, al igual como cualquier nueva generación, cada persona en concreto que pertenece a esta generación dispone de ciertas condiciones de vida ya formadas. Precisamente estas hacen posibles uno u otro contenido de su actividad»[1].

La periodización de D. B. Elkonin está basada en las actividades rectoras que

determinan la aparición de las nuevas formaciones psíquicas en una etapa concreta del desarrollo. Se analizan las relaciones entre la actividad productiva y la de comunicación.

A. V. Petrovski divide cada período de la edad en tres fases de introducción a la comunidad referente: la adaptación, individualización e integración, por las que pasa el desarrollo y la reestructuración de la personalidad[2].

En realidad, la periodización evolutiva de cada persona depende de las condiciones de su desarrollo, de las particularidades de maduración de las estructuras morfológicas, encargada de su desarrollo, y de la actitud de la propia persona que determina el desarrollo en las etapas más tardías de la ontogenia. Para cada edad existe su propia «situación social» específica, sus «funciones psíquicas rectoras» (L. S. Vygotski) y su actividad rectora (A. N. Leóntiev, D. B. Elkonin)[3]. La relación entre las condiciones sociales externas y las condiciones internas de maduración de las funciones psíquicas superiores determina la tendencia general del desarrollo. En cada etapa evolutiva se manifiesta una receptividad selectiva, susceptibilidad a los estímulos exteriores, es decir, la sensibilidad. L. S. Vygotski confería a los períodos sensitivos un significado determinante, al considerar que la enseñanza anticipada o postergada a ese período resulta ser poco eficiente.

La realidad objetiva de la existencia del hombre, históricamente determinada, ejerce sobre él su acción en diferentes etapas de la ontogenia, dependiendo de las funciones psíquicas individuales desarrolladas. El niño «capta solo aquello que le conviene, dejando de lado lo que supera el nivel de su pensamiento»[4].

Es sabido que la edad cronológica y la edad «del desarrollo actual» no siempre coinciden. El niño puede adelantar, retrasar o corresponder a la edad cronológica. Cada niño tiene su propio camino de desarrollo, lo que hay que considerar como su particularidad individual.

En el marco del presente manual determinaremos los períodos que representan los logros evolutivos en el desarrollo psíquico, en los términos más típicos. Nos orientaremos por la siguiente periodización de las edades:

I. Infancia.

— Infancia temprana (de 0 hasta 12-14 meses).

— Primera edad (de 1 hasta 3 años).

— Edad preescolar (de 3 hasta 6-7 años).

— Primera edad escolar (de 6-7 hasta 10-11 años).

II. Adolescencia (de 11-12 hasta 15-16 años).

La periodización evolutiva permite describir los hechos de la vida psíquica del niño en el contexto de los límites de la edad e interpretar las regularidades de los logros y formaciones negativas en determinados períodos de desarrollo.

Antes de pasar a la descripción de las particularidades evolutivas del desarrollo psíquico es necesario analizar todos los componentes que determinan ese desarrollo: las condiciones y premisas del desarrollo psíquico y además el significado de la actitud de la propia persona en desarrollo. En el mismo apartado hay que examinar especialmente la doble naturaleza del hombre: como unidad social y personalidad única, y los mecanismos que determinan el desarrollo de la psique y personalidad humana.

Notas al pie

[1] Leóntiev, A. N., Problemas del desarrollo de la psique. M. (Moscú), 1959, p. 412. Edición rusa.

[2] Petrovski, A. V., Psicología de la personalidad en desarrollo. Bajo la redacción de Petrovski, A. V. M., 1987.

[3] Vygotski, L. S., Obr. escog.: 6 tomos, M., 1982-1984. Vygotski, L. S., Desarrollo intelectual de los niños en el proceso de aprendizaje. M.; Leontiev, A. N., Obras psicológicas escogidas: 2 tomos. M.; Elconin, D. B., Obras psicológicas escogidas. M., 1989.

[4] Piaget, J., Obras psicológicas escogidas. M., 1969, p. 213.

CAPÍTULO I

Factores que determinan el desarrollo psíquico

1. Condiciones del desarrollo psíquico

Las realidades de la existencia del hombre, históricamente determinadas

La realidad de la cultura, creada por el hombre, es la condición del desarrollo humano, además de la realidad misma de la Naturaleza. Para entender las regularidades del desarrollo psíquico del hombre es necesario determinar la esfera de la cultura humana.

Bajo el término «cultura» suelen entender al conjunto de los logros de la sociedad en su desarrollo material y espiritual, que se utilizan por la sociedad en calidad de la condición del desarrollo y de la existencia del hombre en un momento histórico dado. La cultura es un fenómeno colectivo, históricamente determinado, y concentrado, ante todo, en forma de símbolos y significados.

Cada individuo entra en la cultura, apropiándose de su representación material y espiritual, que encuentra en el espacio histórico-cultural que le rodea.

La psicología evolutiva, como ciencia que estudia las condiciones del desarrollo del hombre en las diferentes etapas de la ontogenia, exige determinar la relación entre las condiciones culturales y logros individuales en el desarrollo.

Es posible clasificar de la siguiente manera las realidades de la existencia del hombre, determinadas históricamente y por el desarrollo cultural: 1) realidad del mundo objetal; 2) realidad de los sistemas «imagen-símbolo»; 3) realidad del espacio social; 4) realidad de la naturaleza. Estas realidades en cada momento histórico tienen sus propias constantes y sus metamorfosis. Por ello, hay que estudiar a la psicología humana de una cierta época en el contexto cultural de esa época, en el contexto de los significados y sentidos conferidos a las realidades culturales en cada momento histórico concreto.

Al mismo tiempo, cada momento histórico debe ser estudiado en el plano del desarrollo de las actividades que introducen al hombre en el espacio de la cultura de su época. Esas actividades, por un lado, son los componentes y el patrimonio de la cultura; por otro lado, representan la condición del desarrollo del hombre

en las diferentes etapas de la ontogenia y la condición de su vida cotidiana.

A. N. Leóntiev definía la actividad, en el sentido estricto de la palabra, es decir, en un nivel psicológico, como a una unidad «de la vida, mediada por el reflejo psíquico, cuya función real consiste en orientar al sujeto en el mundo objetal»[5]. En la psicología, la acti vidad se estudia como un sistema que dispone de la estructura, de relaciones internas y que se realiza a través del desarrollo.

La psicología investiga la actividad de los individuos que transcurre en las condiciones de la cultura existente (o propuesta) en dos formas: 1) «en las condiciones de la convivencia colectiva abierta –entre otras personas y en interacción con ellos–»; 2) «a solas con el mundo objetal exterior»[6].

Recurriremos a un análisis más detallado de las realidades de la existencia humana, históricamente condicionadas, y de las actividades que determinan el carácter de la introducción del hombre en esas realidades, su desarrollo y el ser.

1. La realidad del mundo objetal. El objeto o cosa[7] en la consciencia del hombre es una unidad, una parte de lo existente. Todo aquello que dispone del conjunto de las propiedades ocupa volumen en el espacio y se encuentra en una relación con otras unidades de lo existente. Nosotros dedicaremos nuestra atención al mundo material objetal, que dispone de cierta autonomía y constancia de la existencia. La realidad del mundo objetal componen los objetos de la naturaleza y objetos elaborados que el hombre ha creado durante su desarrollo histórico. Sin embargo, el hombre no solo ha aprendido a crear, utilizar y conservar los objetos (las herramientas de trabajo y objetos de otra utilidad), él ha formado el sistema de las relaciones con el objeto. Esas relaciones con el objeto están reflejadas en la lengua, mitología, filosofía y en la conducta del hombre.

En la lengua la categoría «el objeto» tiene una denominación especial. En la mayoría de los casos, en los idiomas naturales es un sustantivo, parte del lenguaje que denomina la realidad de la existencia del objeto.

En la filosofía la categoría «el objeto», «la cosa» tiene significados: «la cosa en sí» y «la cosa para nosotros». «La cosa en sí» significa la existencia autónoma de la cosa («en sí»). «La cosa para nosotros» significa como el objeto se presenta en el proceso del conocimiento y de la actividad práctica del hombre.

En la conciencia cotidiana de las personas, los objetos, las cosas existen a priori –como algo dado, como fenómenos de la naturaleza y como parte componente

de la cultura–. Estos, a la vez, existen para el hombre como objetos creados y eliminados durante el proceso de su propia actividad objetal laboral con utilización de las herramientas. Solamente en momentos aislados el hombre se pone a pensar sobre la pregunta de Kant de «la cosa en sí», sobre el conocimiento de la cosa, sobre la inmersión de la conciencia humana «a las entrañas de la naturaleza»[8].

En la actividad objetal práctica el hombre no tiene dudas referente al conocimiento de «la cosa». En la actividad laboral, en el proceso de simple manipulación él entra en contacto con la esencia material del objeto y confirma constantemente la presencia de sus propiedades que pueden ser modificados y conocidos.

El hombre crea las cosas y domina sus propiedades funcionales. Tenía razón en este sentido F. Engels al afirmar que «si podemos demostrar que correctamente entendemos un fenómeno de naturaleza dado por el hecho que nosotros mismos lo producimos, lo aislamos de las condiciones, lo obligamos a servir a nuestros propósitos, entonces la inalcanzable «cosa en sí» de Kant llega a su fin»[9].

En la realidad la idea de Kant sobre «la cosa en sí» no se traduce para el hombre como imposibilidad de conocimiento práctico, sino como la naturaleza psicológica de autoconciencia humana. La cosa, junto con sus particularidades funcionales, que a menudo son analizadas por el hombre desde el punto de vista de su utilización, en otras situaciones adquiere los rasgos característicos del hombre. Es propio del hombre no solo aislarse de la cosa para su utilización, sino también la espiritualización, animación de la cosa, el atribuir aquellas propiedades que él mismo posee, la identificación con esa cosa como algo cercano al espíritu humano. Se trata de antropomorfismo, o sea, de la capacidad de atribuir a los objetos de la naturaleza y a los objetos producidos por el hombre las propiedades humanas[10].

Sea la naturaleza o el mundo creado por el hombre, durante el proceso del desarrollo de la humanidad adquiría los rasgos antropomorfos, gracias al desarrollo en la realidad del espacio social de un mecanismo necesario, que determina el ser del hombre entre otros humanos –la identificación.

El antropomorfismo se realiza a través de los mitos sobre los orígenes del sol (mitos solares), de la luna (mitos lunares), estrellas (mitos astrales), universo (mitos cosmogónicos) y hombre (mitos antropológicos). Existen mitos sobre la

transformación de un ser en otro: acerca de la descendencia de los animales de los humanos o de las personas de los animales. Las ideas sobre los antepasados legítimos fueron extendidas ampliamente en el mundo. Los pueblos del Norte, por ejemplo, conservan esas ideas en su autoconciencia hasta el día de hoy. Son conocidos los mitos de la Grecia Antigua sobre el jacinto, narciso, ciprés, laurel. No menos famoso es el mito bíblico acerca de la mujer que se volvió en poste de sal.

En la categoría de los objetos con los cuales se identifica el hombre, se incluyen objetos naturales y producidos por él, y se les atribuye el significado de tótem – objeto que se encuentra en un parentesco sobrenatural con el grupo de gente (clan o familia)–[11]. Pueden estar incluidos aquí las plantas, animales y también los objetos no animados (los cráneos de los animales totémicos – del oso, morsa, cuervo, o piedras y plantas disecadas).

La espiritualización del mundo no animado no es el rasgo que caracteriza solo la cultura antigua de la humanidad que poseía la conciencia mitológica. La espiritualización es una parte indispensable de la presencia humana en el mundo. Hoy seguimos encontrando en la lengua y en los sistemas de imágenes de la conciencia del hombre la valoración del objeto como animado o no animado. Existen ideas sobre que el trabajo no aislado, no apartado de la cosa, contribuye para crear un objeto «caliente», cargado de espiritualidad, mientras el trabajo enajenado produce una cosa «fría», cosa sin alma. Por supuesto, «la espiritualización» del objeto por el hombre moderno es distinta de la que tuvo lugar antaño. Sin embargo, no hay que apresurarse con las deducciones sobre el cambio de principios de la naturaleza de la psique humana.

En la diferenciación de las cosas «con alma» y cosas «sin alma» es reflejada la psicología del hombre, su capacidad de sensibilizarse, identificarse con el objeto y su capacidad de enajenarse de el. El hombre crea la cosa, la admira, comparte su admiración con otras personas; pero también el hombre destruye, elimina ese objeto, convirtiéndolo en polvo y compartiendo su enajenación con los colaboradores.

A su vez, la cosa presenta al hombre en el mundo: la posesión de algunos determinados objetos, considerados prestigiosos en una cierta cultura, es la prueba que indica el lugar que ocupa el hombre entre otras personas; ausencia de tales cosas demuestra el bajo nivel social del hombre.

El objeto puede ocupar el lugar de fetiche. Al principio, en fetiches se convertían los objetos de la naturaleza al atribuirles significados sobrenaturales. La sacralización de los objetos a través de rituales tradicionales les confería aquellas propiedades que protegían al hombre o al grupo de las personas y les proporcionaban un lugar determinado entre otros. Así, por medio de la cosa, desde antaño tuvo lugar la regulación social entre la gente. En las sociedades desarrolladas se convierten los productos de la actividad del hombre. Son muchos los objetos que pueden convertirse en fetiche: la potencia del estado se personifica en los fondos de oro de que dispone, en el nivel del desarrollo técnico y su volumen[12], en particular del armamento, en los recursos naturales, minerales, agua, ecolo gía, en el nivel de vida que se mide por el consumo, vivienda, etc.

El lugar de una persona entre otras en realidad no se determina solo por sus cualidades personales, sino también por las cosas que están a su servicio y que lo representan en las relaciones sociales (casa, piso, tierra u otros objetos de prestigio en un momento del desarrollo cultural dado). El mundo de las cosas, de los objetos, es la condición específicamente humana de la existencia y desarrollo del hombre durante su vida.

La existencia natural-objetal y simbólica de la cosa. H. Hegel consideraba posible diferenciar la existencia naturalista objetal de la cosa y su determinación semántica[13]. Sería razonable admitir tal clasificación.

La existencia natural-objetal de la cosa es el mundo creado por el hombre para su actividad laboral, para la formación de su entorno cotidiano, la casa, el lugar de trabajo, de descanso y de vida espiritual. La historia de la cultura es, a la vez, la historia de las cosas que acompañan a la persona durante su vida. Los etnógrafos, arqueólogos, investigadores de la cultura, nos proporcionan un enorme material sobre el desarrollo y movimiento de las cosas en el proceso histórico.

La existencia natural-objetal de la cosa, al convertirse en el signo del paso del hombre desde el nivel de desarrollo evolutivo al nivel de desarrollo histórico, constituye una herramienta que modifica a la naturaleza y al propio hombre y no determina solo la existencia del hombre, sino su desarrollo intelectual, el desarrollo de su personalidad.

Actualmente, a la par con el mundo de «los objetos domesticados», dominado y

adaptado por el hombre, surgen las nuevas generaciones de las cosas: desde los elementos microscópicos, mecanismos y objetos elementales, que directamente participan en la actividad vital del hombre y sustituyen sus órganos naturales, hasta los aviones supersónicos, cohetes espaciales, centrales nucleares, que crean para el hombre unas condiciones de vida completamente distintas.

El día de hoy se considera que la existencia natural-objetal de la cosa se desarrolla según sus propias leyes, que cada vez resultan más difíciles para el control humano. En la contemporánea conciencia cultural del hombre ha surgido una idea nueva: la multiplicación progresiva de los objetos, la industria creciente del mundo objetal, además de los objetos que simbolizan el progreso de la humanidad, crean una serie de objetos destinados solo al consumo de masas. Ese tipo de objetos estandariza al hombre, convirtiéndolo en la víctima del desarrollo de mundo objetal. Por ello, los símbolos del progreso muchas personas los identifican con la destrucción de la naturaleza humana.

En la conciencia del hombre moderno el mundo objetal, crecido y desarrollado, se mitifica y se convierte en «la cosa en sí» y «la cosa para sí». Sin embargo, el objeto actúa violentamente sobre la psique del hombre solo porque el propio hombre permite esa violencia.

No obstante, el mundo objetal que el hombre crea actualmente cada vez con mayor claridad apela al potencial psíquico humano.

La fuerza impulsora de la cosa. La existencia natural-objetal de la cosa se rige por una cierta regularidad de desarrollo: no solamente aumenta su representación en el mundo, sino también cambia su entorno objetal según sus propias características funcionales, de acuerdo con la velocidad de las acciones ejecutivas de los objetos, y conforme con las exigencias dirigidas al hombre.

El hombre crea al mundo nuevo objetal, que, a su vez, empieza a someter al examen la psique y la fisiología humana, y también sus calidades sociales. De allí surgen los problemas de proyección del sistema «el hombre – la máquina» en base de los principios de crecimiento de las posibilidades humanas, de la superación «del conservatismo» de la psique humana, de la protección de la salud del hombre sano en las condiciones de interacción con «los super-objetos».

¿Pero acaso los primeros instrumentos de trabajo que creó el hombre no le

presentaban las mismas exigencias? ¿Acaso el hombre no tenía que superar, al límite de sus posibilidades intelectuales, al conservatismo natural de la psique, en contra de los reflejos autoprotectores? La aparición de la nueva generación de las cosas y la dependencia del hombre de su fuerza impulsora es la tendencia evidente del desarrollo de la sociedad.

La mitificación del mundo objetal de nueva generación refleja la relación inconsciente del hombre hacia la cosa como a «la cosa en sí», como al objeto que posee una «fuerza interior autónoma»[14].

Al hombre contemporáneo es propia la cualidad eterna, la cualidad de atribuir los rasgos antropomorfos a la cosa, de espiritualizarla. Un objeto antropomorfo siempre origina el miedo ante él. Y eso no es solamente una casa con fantasmas, sino es una especie de esencia interna que el hombre asigna a la cosa.

De ese modo, la propia psicología del hombre traduce la existencia natural-objetal de la cosa a su existencia simbólica. Precisamente ese dominio simbólico de la cosa sobre el hombre determina que las relaciones humanas, como lo demostró C. Marks, están mediadas por una cierta relación: el hombre – la cosa – el hombre. Al indicar al dominio de las cosas sobre las personas, C. Marks subrayaba especialmente el dominio de la tierra sobre el hombre: «Existe la apariencia de una relación más íntima entre el propietario y la tierra que las simples conexiones de la riqueza material. Un solar de tierra se individualiza junto con su dueño, dispone de título… de privilegios, de propia jurisdicción, posición política, etc.»[15].

En la cultura humana surgen las cosas que adquieren diferentes significados y sentidos. Aquí pueden incluirse las cosas-señales, por ejemplo, señales del poder, de la posición social (la corona, el cetro, el trono, etc., descendiendo hacia los estratos más bajos de la sociedad); las cosas-símbolos que unen a la gente (las banderas y estandartes) y muchas otras.

Un fetiche especial es el dinero. El dominio del dinero llega a su apogeo cuando desaparece la determinación natural y social del objeto y un billete de banco adquiere el significado de fetiche y tótem.

En la historia de la humanidad se observan también las situaciones contrarias, cuando el propio hombre ocupa la posición del «objeto animado». Así, el esclavo era «una herramienta animada», «una cosa para otro». Hasta el día de

hoy en las situaciones de conflicto bélico una persona ante la otra puede perder sus propiedades antropomorfas: la enajenación completa de la esencia humana lleva a la destrucción de la identificación entre la gente.

A pesar de toda variedad del conocimiento humano de la esencia de las cosas y toda diversidad de las relaciones hacia las cosas, estas constituyen la realidad de la existencia del hombre históricamente determinada.

La historia de la humanidad empezó con «la adquisición» y acumulación de las cosas: en primer lugar, con la creación y conservación de la herramienta, y también con el paso a la siguiente generación de los procedimientos de elaboración de las herramientas y actuaciones con estas.

La utilización de las herramientas manuales más simples, sin hablar de las máquinas, no solamente multiplica las fuerzas naturales del hombre, sino también le proporciona la posibilidad de ejecutar acciones diferentes que son inaccesibles para la mano sin herramienta. Las herramientas se convierten en una especie de órganos artificiales del hombre que él posiciona entre sí y la naturaleza. Las herramientas hacen al hombre más fuerte, poderoso y libre. Aunque, al mismo tiempo, las cosas que nacen en la cultura humana al servicio del hombre y facilitando su existencia pueden también representar el fetiche que esclaviza al hombre. El culto de las cosas que mediatiza las relaciones humanas puede determinar el precio del hombre.

En la historia del género humano había períodos cuando los estratos aislados de la humanidad, al protestar contra el proceso de la conversión en fetiche de las cosas, también negaban las propias cosas. Así, los cínicos rechazaban todo tipo de valores, creados por el trabajo humano y que representaban la cultura material de la humanidad (Diógenes llevaba harapos y dormía en un barril). Sin embargo, la persona que niega el valor y la importancia del mundo material, de hecho cae en una dependencia de él, a pesar de que está en el lado contrario donde se sitúa el avaro que codicioso acumula el dinero o propiedades.

El mundo de las cosas es el mundo del espíritu humano: el mundo de sus necesidades, sus sentimientos, su modo de pensar y de vivir. La producción y la utilización de las cosas crearon al propio hombre y al ambiente de su existencia. Con la ayuda de las herramientas y otros objetos que están al servicio de la existencia cotidiana, la humanidad creó un mundo especial, las condiciones materiales de la existencia humana. El hombre, al crear al mundo objetal,

psicológicamente se introdujo en él con todas las consecuencias que derivan de ello: el mundo de las cosas –el medio donde habita el hombre–, la condición de su existencia, el medio de la satisfacción de sus necesidades y la condición de desarrollo intelectual y de desarrollo de la personalidad en la ontogenia.

2. La realidad de los sistemas imagen-signo. La humanidad en el transcurso de su historia dio comienzo a una realidad especial que se desarrollaba junto al mundo objetal, la realidad de los sistemas «imagen-signo».

El signo constituye cualquier elemento de la realidad que se percibe sensorialmente, se presenta con un cierto significado y se utiliza para la conservación y transmisión de cierta información ideal sobre lo que se encuentra fuera de los límites de esa formación material. El signo forma parte de la actividad del conocimiento y de la creatividad del hombre, de la comunicación entre las personas.

El hombre creó los sistemas de signos que actúan sobre la actividad psíquica interior, determinándola y, a la vez, determinando la creación de los objetos nuevos del mundo real.

Los sistemas modernos de signos se dividen en lingüísticos y no lingüísticos.

La lengua es un sistema de signos que sirve de medio para el pensamiento, auto-expresión y comunicación humana. Con la ayuda de la lengua el hombre conoce al mundo que lo rodea. La lengua, siendo la herramienta de la actividad psíquica, modifica las funciones psíquicas del hombre y desarrolla sus capacidades reflectoras. Como escribe el lingüista A. A. Potebnia, la palabra es «una invención premeditada y la creación Divina de la lengua». «La palabra al comienzo es un símbolo, un ideal, la palabra concentra los pensamientos»[16]. La lengua objetiviza a la autoconciencia del hombre al formarla en concordancia con aquellos significados y sentidos que determinan la actuación de los valores sobre la cultura de la lengua, la conducta, las relaciones entre la gente, sobre los modelos de las calidades personales del hombre[17].

Cada lengua natural se formaba durante el transcurso de la historia de una etnia, reflejando el camino del dominio de la realidad del mundo objetal, del mundo de las cosas creadas por el hombre, el camino del dominio de las relaciones laborales y las relaciones entre las personas. La lengua siempre participa en el

proceso de la percepción objetal, convirtién-dose en la herramienta de las funciones psíquicas en una forma específicamente humana (mediada, simbólica), y que constituye el medio de identificación de los objetos, sentimientos, conducta, etc.

La lengua se desarrolla gracias a la naturaleza social del hombre. Por su parte, la lengua, que se desarrolla en el transcurso de la historia, influye sobre la naturaleza social del hombre. I. P. Pávlov atribuía el significado determinante a la palabra en la regulación de la conducta humana, en el dominio de la conducta. El importante aspecto simbólico del lenguaje constituye para el hombre un nuevo indicio del dominio de su conducta[18].

La palabra tiene el significado determinante para el pensamiento y para la vida espiritual en general. A. A. Potebnia indicaba que la palabra «es el órgano del pensamiento y la condición imprescindible de todo el desarrollo posterior de la comprensión del mundo y de uno mismo». Sin embargo, a medida de la adquisición de nuevos significados y sentidos, la palabra «pierde su concreción e imagen». Las palabras no solamente se juntan, se agotan, sino que también, al perder su significado y sentido primario, se convierten en basura que contamina la lengua moderna. M. Mamardashvili, al analizar el problema del pensamiento social de la gente en su vida cotidiana, escribía acerca del problema de la lengua: «Vivimos en el espacio donde se acumula una cantidad monstruosa de desechos de la producción del pensamiento y la lengua»[19]. En efecto, en la lengua, como un fenó meno único, como la base de la cultura humana, a la par con las palabras-signos que representan determinados significados y sentidos, en el proceso del desarrollo histórico surgen los restos de los signos arcaicos que están en desuso. Esos «desechos» son naturales no solo para la lengua, sino para todo el fenómeno vivo y en desarrollo.

El filósofo, sociólogo y etnógrafo francés L. Levi-Bruhl escribía sobre la esencia de la realidad lingüística: «Las representaciones que tienen carácter colectivo, determinadas solamente en sus rasgos tribales, sin cuestionar su esencia, pueden ser descubiertas por siguientes indicios que son comunes a todos los miembros del grupo social dado: se transmiten de una generación a otra. Son impuestas a las personas aisladas pertenecientes al grupo, creando en esas personas, según las circunstancias, los sentimientos de respeto, miedo, admiración, etc., hacia ciertos objetos; estas no dependen en su ser de una personalidad aislada. Y esto no sucede porque las representaciones suponen un cierto sujeto colectivo, que se diferencia de los individuos que componen el grupo social, sino porque revelan

los rasgos que es imposible comprender por medio del análisis de solo un individuo, como tal. Así, por ejemplo, la lengua, a pesar de que exista, propiamente dicha, solo en la conciencia de las personas que la dominan, sin embargo, es una indudable realidad social que se basa sobre el conjunto de las representaciones colectivas… La lengua se impone a cada una de esas personas, al existir antes y con posterioridad a ellas» (la letra cursiva de la autora –V. M.–)[20]. Es una explicación muy importante el hecho que al principio la cultura contiene la materia lingüística del sistema de signos, significado, o sea, «anticipa» a la persona aislada, y solo después «la lengua se impone» y es dominada por el hombre.

Y, sin embargo, la lengua es la condición principal del desarrollo de la psique humana. Gracias a la lengua y otros sistemas de signos, el hombre adquirió el medio para la vida intelectual y espiritual, el medio de la comunicación profunda y reflexiva. Sin duda, la lengua es una realidad especial donde se desarrolla, se forma, se realiza y existe el hombre.

La lengua se presenta como el medio del desarrollo cultural; además, la lengua es la fuente de la formación de predisposiciones internas sobre la escala de valores hacia el mundo exterior: hacia la gente, la naturaleza, el mundo objetal y la propia lengua. Existen múltiples análogos verbales para la relación emocional de valores y el sentimiento, pero, ante todo, en la diversidad de los signos lingüísticos se funda aquello que solamente después se convierte en la relación de un hombre concreto. La lengua es la concentración de las representaciones colectivas, de las identificaciones y enajenaciones de los antepasados del hombre y sus contemporáneos.

En la ontogenia, al adquirir la lengua con sus significados y sentidos condicionados históricamente, con su relación hacia los fenómenos de la cultura, encarnado en las realidades que determinan la existencia humana, el niño se convierte en el contemporáneo y portador de aquella cultura en cuyos marcos se forma la lengua.

Se diferencian las lenguas naturales (el lenguaje, mímica y gestos) y artificiales (en la computación, lógica, matemática, etc.).

Los sistemas de signos no lingüísticos: signos-indicios, signos-copias, signos autónomos, signos-símbolos, etc.

Signos-indicios son una marca, rasgo, diferencia, todo aquello por lo que se reconoce algo. Es una representación externa de algo, que determina la presencia de un objeto o fenómeno en concreto.

Indicio señaliza la presencia de un objeto o fenómeno. Los signos-indicios constituyen el contenido de la experiencia del hombre en la vida, son más primitivos en relación con la cultura de signos humana.

Antaño los humanos ya distinguían a los signos-indicios, lo que les ayudaba orientarse en los fenómenos naturales (el humo – significa el fuego; el crepúsculo en color escarlata – mañana soplará viento; el rayo – el trueno). A través de los signos-indicios que se expresan exteriormente en diferentes estados emocionales, los humanos aprendían a reflexionar unos de otros. Posteriormente, fueron dominados los signos-indicios más sofisticados.

Los signos-indicios constituyen la rica esfera de la cultura humana que está representada no solo en el ámbito de los objetos, no solo en el ámbito de las relaciones del hombre con el mundo, sino en el ámbito de la lengua.

Los signos-copias (iconic signs –los signos icónicos–) son las reproducciones que portan consigo los elementos de la similitud con lo que denominan. Pertenecen aquí los resultados de la actividad artística del hombre: las imágenes gráficas y pinturas, escultura, fotografía, esquemas, mapas geográficos y astronómicos, etc. Los signos-copias reproducen en su estructura material las propiedades más importantes del objeto que se perciben sensorialmente, la forma, color, proporciones, etc.

En la cultura de un clan los signos-copias con frecuencia representaban a los animales totémicos: el lobo, oso, ciervo, zorro, cuervo, caballo, gallo o los espíritus antropomorfos y los ídolos. Los elementos de la naturaleza –el sol, la luna, las plantas, el agua– también tienen su expresión en los signos-copias que se utilizaban en las acciones rituales y después se convirtieron en componentes de la cultura popular (los ornamentos en la construcción, los bordados sobre las telas, ropa, y también toda la variedad de amuletos).

Las muñecas forman una cultura autónoma de los signos icónicos que encierra las posibilidades especialmente más profundas de la actuación sobre la psique del adulto y del niño.

El muñeco es el signo icónico del hombre o animal que se inventó para los fines

rituales (elaborada en madera, arcilla, paja, hierba, etc.).

En la cultura humana el muñeco tenía varios significados.

El muñeco poseía las propiedades primarias del hombre vivo como un ser antropomorfo y le ayudaba en calidad de intermediario, tomando parte en los rituales. El muñeco ritual habitualmente estaba bien vestido. En la lengua se quedaron las expresiones: «eres una muñeca» (sobre una mujer elegante pero superficial), «la muñequilla» (para transmitir ternura, aprobación).

En la lengua existen pruebas que confirman la atribución del carácter animado a la muñeca. Decimos «del muñeco», o sea, que pertenece al muñeco; les damos nombres propios, que es un signo de la posición de exclusividad en el mundo humano.

El muñeco, siendo, al principio, inanimado, pero idéntico por su apariencia al hombre (o al animal), poseía la propiedad de apoderarse de las almas ajenas, reviviendo a costa de la muerte de la propia persona. Con este significado el muñeco era representante de las fuerzas oscuras. En el idioma ruso se conservaron las expresiones arcaicas: «Qué bueno: la muñequilla ante el diablo». Entre los insultos se incluyó la expresión: «¡Muñeca diabólica!», como el signo del peligro. En el folclore contemporáneo existen múltiples fábulas cuando el muñeco se transforma en el enemigo peligroso del hombre.

El muñeco ocupa el espacio de la actividad lúdica infantil y se le atribuyen propiedades antropomorfas.

El muñeco es un personaje activo del teatro de los títeres.

El muñeco es el signo simbólico y el sujeto antropomorfo en la muñecoterapia (terapia con muñecas).

Los signos-copias formaban parte de las complejas acciones mágicas, cuando se pretendía liberar de los conjuros de la bruja, del chaman, de los demonios. En las culturas de la mayoría de los pueblos en todo el mundo están presentes los muñecos que son los signoscopias de los seres espantosos y que se utilizan en los rituales de su quema con fin de liberarse del peligro real. El muñeco ejerce una acción múltiple sobre el desarrollo psíquico.

En el proceso del desarrollo histórico de la cultura humana precisamente los

signos icónicos adquirieron el espacio exclusivo de las artes plásticas.

Los signos autónomos constituyen una forma especial de la existencia de los signos individuales que es creada por un hombre aislado (o el grupo de las personas) según las leyes psicológicas que rigen la actividad constructora creativa. Los signos autónomos subjetivamente están libres de los estereotipos de las expectativas sociales que tienen los representantes de la cultura a la que pertenece el creador. Todas las ramas del arte fueron iniciadas por los pioneros que descubrían para sí una visión nueva, una representación nueva del mundo real en el sistema de los signos icónicos nuevos y signos-símbolos. A través de la lucha entre los significados y sentidos nuevos, el sistema introducido en los nuevos signos bien se consolidaba y se adoptaba a la cultura como realmente necesaria, bien se quedaba en desuso y presentaba algún interés solo para los especialistas, los representantes de las ciencias que se interesan por el seguimiento de la historia de los sistemas de signos que se modifican[21].

Los signos-símbolos son los signos que denominan las relaciones entre los pueblos, los estratos sociales o grupos, y afirman algo. Así, los escudos que son los signos diferenciales del estado, clase social, ciudades, son los símbolos representados materialmente, cuyas imágenes están en las banderas, billetes de banco, sellos, etc.

Entre los signos-símbolos se encuentran los signos de excelencia (las órdenes, las medallas), los signos de jerarquía, subordinación (las insignias, los galones en la ropa militar o de funcionarios para distinguir los rangos o tipo de servicio). También aquí están incluidos los lemas y los emblemas.

Además, se clasifican como signos-símbolos así llamados signos condicionales (mate-máticos, astronómicos, las notas musicales, los jeroglíficos, los signos de corrección, los signos de producción, los signos de la marca o de calidad); los objetos naturales y los objetos producidos por el hombre, que en el contexto de la propia cultura adquirían el significado de signo exclusivo, que refleja la visión del mundo de las personas pertenecientes al espacio social de esa cultura.

Los signos-símbolos surgieron de igual modo como otros signos en la cultura de un linaje. Los tótemes, amuletos, se convirtieron en los signos-símbolos que protegen al hombre del peligro encerrado en el mundo que lo rodea. El hombre confería el significado simbólico a todo aquello que pertenece a la naturaleza, a todo aquello que existe en la realidad.

La presencia de los signos-símbolos en la cultura humana es innumerable, estos crean las realidades del espacio semántico que habita el hombre, determinan la particularidad del desarrollo del hombre y la psicología de su conducta en la sociedad contemporánea para él.

Los tótemes representan a una forma más arcaica de los signos. Los tótemes hasta el día de hoy están conservados no solo por los aislados grupos étnicos en África, en América Latina, sino en el norte de Rusia.

En la cultura de las creencias étnicas un significado particular tiene la metamorfosis simbólica del hombre ayudado con el medio simbólico especial, la máscara.

La máscara es una imagen con representación del animal o de la cara humana, etc., que utiliza el hombre. Siendo una careta para ocultar la cara del hombre, la máscara le ayuda a crear una imagen nueva. La transformación se consigue no solo como el resultado de la máscara, sino también con ayuda del traje especial cuyos elementos ejercen el papel de «cubrir las huellas». Toda la máscara está acompañada por los movimientos, el ritmo y la danza, solamente utilizados con ella. El carácter mágico de la máscara consiste en la coacción de la identificación del hombre con los rasgos personales de la careta que lleva. La máscara puede ser un medio para la manifestación de las propiedades propias a través de las caretas del otro.

Parecidas funciones simbólicas de liberación de las normas sociales se presentan en los símbolos de la cultura humana de reírse, al igual como en las diferentes formas y géneros del lenguaje coloquial u obsceno (las palabrotas, los juramentos, la blasfemia, las promesas).

La risa, siendo una forma de manifestación de los sentimientos del hombre, también adopta en las relaciones entre la gente las funciones de signo. Como demuestra el investigador de la cultura de reírse M. M. Bajtín, la risa está relacionada «con la libertad del espíritu y con la libertad del lenguaje»[22]. Sin duda, tal libertad posee el hombre que puede y quiere superar la canonización del control de los signos formados (lingüísticos y no lingüísticos).

El lenguaje obsceno, las palabrotas, la blasfemia tienen un significado especial en la cultura lingüística. El lenguaje obsceno es portador de una simbólica singular, refleja las prohibiciones sociales que en diferentes estratos de la cultura

se superan con la utilización de las palabrotas en la vida cotidiana o, inclusive, entran en la cultura de la poesía (A. I. Polezháev, A. S. Pushkin). La palabra libre, abierta, privada de miedo, no solo representa en la cultura humana el hecho de rebajar al otro, sino posee el significado de la liberación simbólica del propio hombre del contexto de las relaciones culturales de la dependencia social. El contexto del lenguaje obsceno tiene el significado dentro de la lengua a la que acompañaba en el transcurso de la historia[23].

Un significado particular entre los signos-símbolos siempre tenían los gestos.

Los gestos son los movimientos del cuerpo, principalmente de la mano, que acompañan o sustituyen al lenguaje, representando los signos especiales. En las culturas de los grupos étnicos los gestos se utilizaban en calidad de la lengua en las acciones rituales y con fines comunicativos.

Ch. Darwin explicaba la mayoría de los gestos y las expresiones que el hombre emplea involuntariamente con tres principios: 1) el principio de las útiles costumbres de asociación; 2) el principio de la antítesis; 3) el principio de la actuación directa del sistema nervioso[24]. Además de los propios gestos que concuerdan con la naturaleza bioló gica, la humanidad elabora una cultura social de los gestos. Los gestos naturales y sociales del hombre «se leen» por otras personas, representantes de la misma etnia, el estado o esfera social.

La cultura gesticular es bastante específica en diferentes pueblos. De modo que un cubano, un ruso y un japonés no solamente pueden no entenderse entre sí, sino que inclusive pueden agredir moralmente al interlocutor en el intento de interpretar y reflexionar a sus gestos. Los signos gesticulares dentro de una cultura pero en distintos grupos sociales o de edad diferente también tienen sus particularidades (los gestos de los adolescentes[25], de los infractores de la ley, de los estudiantes del seminario).

El tatuaje es otro ejemplo del grupo de los símbolos estructurados[26].

El tatuaje representa los signos simbólicos, de protección o de atemorización, que se sitúan sobre la cara o el cuerpo humano mediante pinchazos de la piel y la aplicación de los tintes. Los tatuajes fueron inventados por el hombre, representante de la etnia; se perviven y están difundidos en diferentes subculturas (los marineros, los delincuentes[27], etc.). En diferentes países entre los jóvenes actualmente existe la moda de llevar el tatuaje de la subcultura con la

que se identifican.

La lengua del tatuaje tiene sus propios significados y sentidos. En el medio de los delincuentes el signo del tatuaje indica el lugar del delincuente en su mundo: el signo puede «elevar» o «rebajar» al hombre, demostrando su lugar estrictamente jerárquico en el ambiente que le rodea.

Todas las épocas tienen sus propios símbolos que reflejan la ideología humana, la concepción del mundo como el conjunto de las ideas y puntos de vista, la relación de la gente hacia el mundo: hacia la naturaleza, hacia el mundo objetal, entre las personas. Los símbolos sirven para la estabilización o modificación de las relaciones sociales.

Los símbolos de la época, representados en los objetos, reflejan las acciones simbólicas y la psicología del hombre que pertenece a esa época. Así, un significado especial en muchas culturas poseía el objeto que designaba al valor, la fuerza, la valentía del guerrero, la espada. Yu. M. Lotman escribe: «La espada no es más que un objeto. Como una cosa, puede ser forjada o destruida… pero… la espada simboliza al hombre libre y, al ser «el símbolo de la libertad», se presenta en calidad de símbolo y pertenece a la cultura»[28].

La esfera de la cultura siempre es una esfera simbólica. Así, por ejemplo, en sus formas diferentes la espada puede, al mismo tiempo, ser un arma y un símbolo, pero también puede convertirse en el símbolo (como la espada especialmente elaborada para los desfiles y que excluye su uso práctico, transformándose de hecho en la representación, el signo icónico) del arma. La función simbólica de las armas fue reflejada también en la legislación rusa antigua («Russkaya pravda»-«La verdad rusa»). La indemnización que el agresor tenía que pagar a la víctima se calculaba no solamente según los daños materiales, sino también considerando los daños morales: una herida (inclusive grave) producida por la parte aguda de la espada, conllevaba a la compensación (o la multa) menor que los golpes menos peligrosos del arma enfundada o del puñal de la espada, del vaso en el banquete o del puño. Como escribe Yu. M. Lotman: «Se forma la moralidad del estrato social de los militares y se crea el concepto del honor. La herida producida por la parte aguda (de combate) del arma es dolorosa pero no deshonra. Inclusive más, es honorable, ya que se lucha solo entre iguales. No por casualidad entre los caballeros de la Edad Media la iniciación o el ascenso «de los bajos arriba» suponía al comienzo un golpe real y más tarde simbólico de la espada. Quién se consideraba digno de la herida (más tarde, de la herida

simbólica) al mismo tiempo se juzgaba como igual socialmente. Sin embargo, el golpe de la espada enfundada, del puñal, del palo, deshonra, ya que así castigan al esclavo»[29].

Recordemos que, a la par con la matanza de los miembros del movimiento Revolucionario de los nobles Rusos «Dekabristy» (Los de Diciembre, el mes cuando surgió la sublevación en 1825 de la nobleza rusa – nota del trad.–), que fueron ahorcados, muchos representantes de dicho movimiento se sometieron a la ejecución simbólica infame, cuando sobre sus cabezas se rompía la espada y después fueron enviados al presidio o expulsados de sus tierras.

También N. G. Chernyshevski se sometió al deshonrado ritual de la ejecución civil el 19 de mayo de 1864 y después fue enviado como presidiario a Kadaya.

Las armas, con toda la variedad de su utilización como símbolo, incluido en la concepción del mundo de una cierta cultura, demuestran hasta qué punto es complejo el sistema semántico de la cultura.

Los signos-símbolos de una cultura en concreto tienen la expresión material en los objetos, en la lengua, etc. Los signos siempre poseen el significado que corresponde con el tiempo y sirven de medio de transmisión de los profundos sentidos culturales. Los signos-símbolos, al igual como los signos icónicos, componen la materia del arte.

La clasificación de los signos en los signos-copias y los signos-símbolos es bastante convencional. Estos signos en muchos casos poseen la reversibilidad patentemente expresada. Así, los signos-copias pueden adquirir el significado del signo-símbolo, como por ejemplo las estatuas de la Madre-Patria en Volgograd, en Kiev, o la estatua de la Libertad en Nueva York, etc.

No es fácil determinar la especificidad de los signos en la nueva para nosotros realidad –denominada realidad virtual– que supone la variedad de los «mundos» diferentes, que representan a los signos icónicos y a los nuevos símbolos, transformados nuevamente.

El carácter convencional de los signos-copias y de los signos-símbolos se manifiesta en el contexto de los signos especiales que se consideran en la ciencia en calidad de patrones de referencia.

Los signos-patrones. En la cultura humana existen los signos-patrones del color,

de la forma, de los sonidos musicales, del lenguaje oral. Algunos de estos signos pueden ser incluidos condicionalmente en los signos-copias (los patrones del color, de la forma); otros, catalogados como signos-símbolos (las notas musicales, las letras). Al mismo tiempo, estos signos pueden denominarse con una definición común, los patrones.

Los patrones tienen dos significados: 1) la medida del modelo, el aparato de medición modélica que sirven para la reproducción, la conservación y la transmisión de las unidades de algunas magnitudes con la precisión máxima (el patrón del metro, el patrón del kilogramo); 2) la medida, el estándar, el modelo para la comparación.

Un lugar especial ocupan aquí los así llamados patrones sensoriales.

Los patrones sensoriales son las representaciones visuales directas sobre las principales propiedades de los objetos. Fueron creados en el proceso de la actividad cognoscitiva y laboral de la humanidad, paulatinamente los humanos separaron y sistematizaron las diferentes propiedades del mundo objetal, al principio, con fines prácticos y después con propósitos científicos. Destacan los patrones sensoriales del color, de la forma, de los sonidos, etc.

En el lenguaje humano los patrones constituyen un fonema, o sea, los modelos de los sonidos como el medio para la diferenciación de los significados de las palabras y de los morfemas (las partes de las palabras: la raíz, el sufijo o el prefijo) de los cuales depende el sentido de las palabras pronunciadas y oídas. Toda la lengua dispone de su propio conjunto de fonemas que se diferencian entre sí según determinados indicios. Los fonemas, al igual que los otros patrones sensoriales, se formaban en la lengua paulatinamente, a través de la búsqueda tormentosa de los medios de su patronización.

Actualmente, podemos observar una gran diferenciación de los patrones suficientemente dominados por la humanidad. El mundo de los sistemas semánticos diferencia cada vez más a las realidades naturales y creadas por la humanidad (las históricas).

Un significado especial tiene la palabra que es capaz de utilizar al mismo tiempo varias modalidades en el libro de ficción o en la descripción. El novelista que remite al lector hacia el color y el sonido, hacia los olores y los tactos, habitualmente consigue mayor expresividad en la descripción de la fábula de

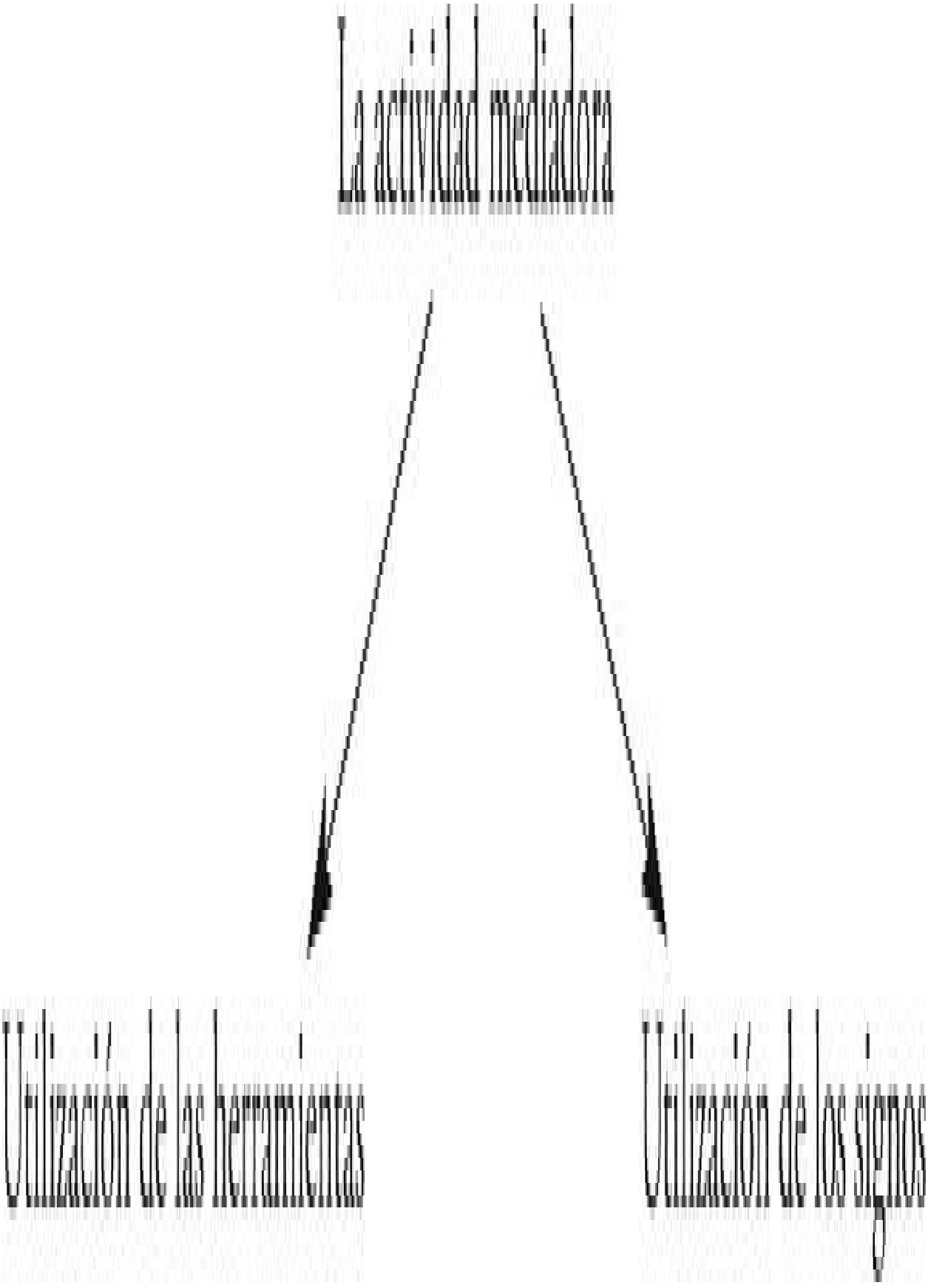
toda la obra o del episodio aislado.

Los signos no lingüísticos no existen por sí solos, sino que entran en el contexto de los signos lingüísticos. Todos los tipos de signos formados en la historia de la cultura de la humanidad crean una realidad bastante compleja de los sistemas imagen-signo que para el hombre es omnipresente.

Precisamente esta colma al espacio de la cultura, convirtiéndose en su base material, su patrimonio y, al mismo tiempo, la condición del desarrollo de la psique del individuo. Los signos se convierten en las herramientas singulares que modifican las funciones psíquicas del hombre y determinan el desarrollo de su personalidad.

L. S. Vygotski escribía: «La invención y el uso de los signos en calidad de medios auxiliares en la resolución de alguna tarea psicológica que se plantea al hombre (recordar, comparar algo, comunicar, elegir, etc.), desde el aspecto psicológico resultan en un punto ser análogos del invento y del uso de las herramientas»[30]. El signo primeramente adquiere la función instrumental, lo llaman la herramienta («la lengua es la herramienta del pensamiento»). Sin embargo, no hay que suprimir por ello la diferencia profunda que existe entre el objeto-herramienta y el signo-herramienta.

L. S. Vygotski proponía el esquema que representa la relación entre la utilización de los signos y la utilización de las herramientas:


La actividad mediadora
Utilización de las herramientas
Utilización de los signos

Ambos tipos de adaptación en el esquema se presentan como dos líneas divergentes de la actividad mediadora. El contenido esencial del esquema consiste en la diferenciación de principio entre el signo y la herramienta-objeto.

«La diferencia primordial entre el signo y la herramienta y el fundamento de la divergencia real de las dos líneas es la deferente orientación de uno y otro. El propósito de la herramienta es servir de medio de las actuaciones del hombre sobre el objeto de su actividad, la herramienta está orientada hacia fuera, tiene que producir unos u otros cambios del objeto, es un medio de la actividad exterior del hombre cuyo fin es dominar la naturaleza. El signo… es el medio de la actuación psicológica sobre el comportamiento, propio o ajeno, el medio de la actividad interior orientada al dominio del propio hombre; el signo se orienta hacia dentro. Ambas actividades son tan diferentes que la naturaleza de los medios que aplican tampoco puede ser idéntica en ambos casos»[31]. La utilización del signo indica la superación de los límites de la actividad orgánica existente para cada función psíquica.

Los signos, como medios específicos auxiliares, introducen al hombre en una realidad particular que determina la transformación de la operación psíquica y el sistema de actividad de la función psíquica, que, gracias a la lengua, se convierten en superiores.

El espacio de la cultura semántica no solamente transforma a las palabras, sino a las ideas, los sentimientos en los signos que reflejan los logros del desarrollo de la humanidad y modifican a los significados y sentidos durante el transcurso de la historia humana. El signo, «sin cambiar nada en el propio objeto de la operación psicológica» (L. S. Vygotski), al mismo tiempo determina el cambio del objeto de la operación psicológica en la auto-conciencia del hombre: no solo la lengua es la herramienta del hombre, sino que también el hombre es la herramienta de la lengua. En la historia de la cultura humana, del espíritu humano, se produce el arraigo constante del mundo objetal, natural y social en el contexto de la realidad de los sistemas imagen-signo.

La realidad de los sistemas imagen-signo, al determinar el espacio de la cultura humana y siendo el medio de hábitat del hombre, le proporciona, por un lado, los medios para influir psíquicamente sobre otras personas; por otro lado, los medios de transformación de su propia psique. A su vez, la personalidad que refleja las

condiciones del desarrollo en la realidad de los sistemas imagen-signo adquiere la capacidad de crear e introducir los nuevos tipos de signos. De ese modo se produce el movimiento progresivo de la humanidad. La realidad de los sistemas imagen-signo se presenta como una condición del desarrollo psíquico y de la existencia del hombre en todas sus etapas evolutivas.

3. La realidad natural. La realidad natural en todas sus expresiones en la conciencia del hombre está incluida en la realidad del mundo objetal y en la realidad de los sistemas imagen-signo de la cultura.

Sabemos que el hombre es el producto de la naturaleza también por el modo como puede él reconstruir su trayectoria histórica: trabajaba duramente para conseguir la comida de los frutos de la naturaleza, construía las herramientas del material natural y, actuando sobre la naturaleza, creaba un nuevo mundo de las cosas que hasta entonces no existía en la Tierra –el mundo hecho con la mano.

La realidad natural para el hombre siempre fue la condición y la fuente de su vida y de su actividad vital. El hombre introdujo a la propia naturaleza en el contenido de la realidad del sistema imagen-signo que creó, y formó la relación con este como con el origen de la vida, con la condición del desarrollo, del conocimiento y de la poesía.

En la conciencia del hombre corriente la naturaleza está presente como algo persistentemente vivo, que se reproduce y obsequia — como una fuente de la vida. En cada ciclo anual las plantas daban los frutos, las semillas, las raíces, los animales se reproducían, los ríos proporcionaban el pescado. La naturaleza facilitaba los materiales para la vivienda, para la ropa; sus subsuelos, los ríos y el sol concedían la materia para la energía. El hombre ejercitaba su intelecto con el fin de coger de la naturaleza más y más, con mayor efectividad desde su punto de vista.

Como el resultado del desarrollo de la grandiosa civilización humana las condiciones naturales de la existencia del hombre sufrieron cambios cardinales. Durante varias decenas de años los científicos advierten sobre el problema de desequilibrio ecológico en nuestro planeta. Esos desequilibrios, al acumularse sin manifestaciones externas evidentes, como el resultado de las acciones del hombre económicamente justificadas, nos amenazan en el futuro próximo con la catástrofe. La crisis ecológica se agudiza también a causa del crecimiento de la población. Según el pronóstico de la ONU, en el 2025 en el mundo habrá 93

ciudades con más de 5 millones de habitantes (en el año 1985, 34 ciudades cuya población superaba los 5 millones). Tales urbanizaciones determinan las condiciones especiales de la formación del hombre, separado de la naturaleza, se hace el hombre de la ciudad, su relación con la naturaleza se convierte cada vez más distante. Esa enajenación influye a que el hombre constantemente «aumenta» su actuación sobre la naturaleza, siguiendo, al parecer, los fines que lo justifiquen: obtener la comida, la materia prima, el trabajo que proporciona los medios para la existencia. A causa de ese desequilibrio, entre la población en aumento y la fertilidad de la tierra, ya el día de hoy la población de los amplios territorios que llega a ser varios millones pasa hambre. Según los datos de la UNESCO, los niños de muchos países padecen hambre. En todo el mundo la mitad de los niños de edad hasta seis años tiene escasez de comida. La falta grave o parcial de las proteínas en el menú diario sufren, ante todo, los niños de los tres continentes: América Latina, África y Asia.

El resultado de hambre es la alta mortalidad infantil. Además, el hambre de proteínas lleva a los niños al así llamado marasmo generalizado que se expresa en la apatía general y la inmovilidad del niño, en la pérdida del contacto con el mundo exterior.

La contaminación de la atmósfera de las grandes urbes causa el desarrollo de las anemias, de las enfermedades de los pulmones. Los accidentes en las centrales nucleares provocan la disfunción de la glándula tiroides. La urbanización conlleva al aumento de las causas estresantes de la psique humana.

Al infringir las leyes ecológicas que determinan el funcionamiento estable de todos los eslabones de la biosfera, el hombre se enajena de la necesidad de considerar esas leyes y de cuidar la naturaleza. De allí resulta que, consciente o inconscientemente, el problema de la conservación de la biosfera pasa a la categoría de lo secundario. Con toda la racionalidad en relación con la comprensión de la existencia, el hombre, de hecho, consume a la naturaleza con el egoísmo propio de un niño.

En la historia de la humanidad el concepto «la Tierra» adquiría muchos significados y sentidos.

La Tierra es el planeta que gira alrededor del Sol, la Tierra es nuestro mundo, el globo terráqueo que nosotros habitamos, el elemento de la naturaleza entre otros elementos (el fuego, el aire, el agua, la tierra). El cuerpo humano se nombra

como la Tierra (el polvo)[32].

Al espacio que ocupa algún pueblo, al estado, lo llaman la tierra. El concepto «la tierra» está identificado con el concepto «la naturaleza». La naturaleza es todo lo existente, todo lo material, el universo, toda la creación, todo lo que es visible, que es percibido por los cinco sentidos; pero, fundamentalmente, es nuestro mundo, la Tierra.

En las relaciones con la naturaleza el hombre se coloca en un lugar especial.

Nos referiremos a los significados y sentidos de la realidad de la naturaleza reflejada en el sistema semántico del hombre. Esto permitirá acercarnos hacia la comprensión de la relación del hombre con la naturaleza.

El hombre en el proceso del desarrollo histórico en su relación con la naturaleza paulatinamente pasó de la adaptación hacia esta, a través de atribuirle las propiedades antropomorfas, a su dominio, lo que se expresa en la famosa imagen semántica «El hombre es el rey de la naturaleza». El rey siempre es el gobernador supremo de la tierra, del pueblo o del estado. El rey terrenal. La función del rey es gobernar, ser un rey significa dirigir el reino. Sin embargo, el rey somete a los que le rodean a su influencia, a su voluntad, a su comportamiento. El rey posee una forma autócrata ilimitada del gobierno, es el amo de todos.

El desarrollo del sistema imagen-signo en la relación del hombre consigo mismo gradualmente lo situaba en la cabeza de todo lo existente. Un ejemplo de ello es La Biblia.

En el último, el sexto día de la creación del Ser, Dios creó al hombre a imagen y semenjanza suya y le dio al hombre el derecho de gobernar sobre todo «… y domine sobre los peces del mar, sobre las aves del cielo, sobre los ganados, sobre la tierra y sobre todo reptil que se arrastra sobre la tierra. Y creó Dios al hombre a imagen suya: a imagen de Dios lo creó; varón y hembra os creó. Dios los bendijo diciéndoles: Sed fecundos y multiplicaos; llenad la tierra y dominadla, señoread sobre los peces del mar, sobre las aves del cielo y sobre todo viviente que se mueve sobre la tierra. Y dijo Dios: He aquí que os doy cuantas plantas de semilla hay sobre la haz de la tierra, y todo árbol que en sí tiene fruto con semilla de árbol, para que os sirva de alimento. Y a todo animal

salvaje, a todo volátil de los cielos, a todo ser que se mueve sobre la tierra y en el que hay hálito de vida, doy toda hierba verde por alimento. Y así fue. Y contempló Dios toda su obra y esta estaba muy bien»[33].

El hombre está predestinado para gobernar. En la estructura de los sistemas semánticos que forman los significados y los sentidos de la gobernación están representados Dios, el rey y el hombre en general. Esa conexión está representada ampliamente en los proverbios.

El rey de los cielos (el Dios). El rey de la tierra (el monarca que rige el país). El rey de la tierra está bajo el Rey de los cielos (el Dios). El Rey reinante (el Dios) tiene muchos reyes. El rey es la ordenanza de Dios. Sin el Dios el mundo se derrumba, sin el rey la tierra está sin gobierno. La verdad está allí donde el rey.

Los libros de los reinos, los libros del Antiguo Testamento, las descripciones de la vida de los reyes y del pueblo de Dios son los libros preferidos de los cristianos illustrados. En Rusia más de mil años las imágenes de la Biblia dominan la autoconciencia del hombre, toda la cultura rusa salió del cristianismo, al igual como los otros pueblos del mundo tienen sus correspondientes orígenes.

La propia naturaleza en los sistemas semánticos formados está expresada en las imágenes de tres reinos: el animal, el vegetal y el mineral. No obstante, el rey de toda la naturaleza es el hombre. En todos los sistemas semánticos que reflejan los conceptos «reinar», «imperar», el hombre se reservó un lugar significativo al nombrarse «Homo sapiens», «el Rey de la naturaleza». Sin embargo, la palabra «reinar» no solo significa gobernar, sino que también dirigir, guiar su reino. La conciencia cotidiana del hombre afianzó, ante todo, el significado que no lleva el peso de la responsabilidad por la existencia de la naturaleza. El hombre, en relación con la naturaleza, se convirtió en la fuente de la agresión: el hombre desarrolló tres principios de las relaciones con la naturaleza –«coger», «despreciar» y «olvidar»– que demuestran la enajenación completa de la naturaleza.

La naturaleza fue la primera y única fuente del conocimiento del hombre antiguo. Todo el espacio de los sistemas imagen-signo se colma con los objetos y fenómenos de la naturaleza. Es difícil enumerar las ciencias que se orientan a conocer la naturaleza, ya que las ciencias primarias dan origen a las secundarias, que, a su vez, se diferencian de nuevo.

La ciencia es el elemento primordial de la cultura espiritual, la forma superior de los conocimientos humanos. La ciencia tiende a sistematizar los hechos, a establecer las regularidades del desarrollo de la materia de la naturaleza, a clasificar la naturaleza. Un significado singular para el desarrollo de la ciencia adquieren los sistemas semánticos, la lengua especial que toda la ciencia construye según sus fundamentos. La lengua de la ciencia o thesaurus representa un sistema de conceptos dominantes en la teoría científica que reflejan la visión principal del objeto de la ciencia. De allí, es posible presentar a la ciencia como el sistema de conceptos sobre los fenómenos y las leyes de la naturaleza y también de la existencia humana.

El conocimiento de la naturaleza, al empezar con la actividad vital práctica del hombre y pasando en la historia de la humanidad en el nivel de la producción de las herramientas y otros objetos, exigió la comprensión teórica de la naturaleza. Las ciencias naturales tienen dos objetivos: 1) descubrir las esencias de los fenómenos de la naturaleza, conocer sus leyes y prever sobre su base los fenómenos nuevos; 2) indicar las posibilidades de la utilización en práctica de las leyes conocidas de la naturaleza.

El filósofo e historiador científico ruso B. M. Kédrov escribía: «Por medio de la ciencia la humanidad realiza su dominio sobre las fuerzas de la naturaleza, desarrolla la producción material, modifica las relaciones sociales»[34].

El hecho que la ciencia durante mucho tiempo ejercía «el dominio» y «la explotación adecuada de la naturaleza», sin orientarse debidamente por las leyes fundamentales naturales, constituye el rumbo natural del desarrollo de la conciencia del hombre. Solamente en el siglo XX, el siglo del desarrollo vertiginoso de la producción técnica, surge y se toma conciencia del nuevo problema de la humanidad: considerar a la naturaleza en el contexto de la existencia de la Tierra en el Universo[35]. Aparecen las ciencias nuevas que fusionan a la naturaleza y la sociedad en un sistema único[36]. Nacen las esperanzas de prevenir la amenaza de la destrucción de toda la comunidad humana y de la naturaleza.

En los años setenta-ochenta muchos científicos del mundo, unidos, apelaban al raciocinio del hombre. Así, A. Newman escribía: «Esperamos que los años ochenta de nuestro siglo entrarán en la historia como la década de la ilustración científica en el campo de la protección medioambiental, como el tiempo del despertar del pensamiento global ecológico y de la clara comprensión del hombre de la importancia de su lugar en el Universo»[37]. En realidad, la conciencia social, siendo el conjunto de la psicología social de la gente, actualmente tiene que incluir tales conceptos como «el pensamiento ecológico» y «la conciencia ecológica», sobre cuyas bases el hombre crea un sistema nuevo de imágenes y signos que permiten pasar del conocimiento y dominio sobre las fuerzas de la naturaleza al conocimiento de la naturaleza y a su apreciación, a la comprensión de la necesidad de cuidarla esmeradamente y recrearla. Los científicos del mundo durante varias décadas llaman a la humanidad a adoptar una nueva psicología y un nuevo pensamiento, orientados hacia la salvación de la comunidad humana a través de la búsqueda de la nueva ética en las relaciones con todo lo existente, en general, y con la naturaleza, en particular.

Gracias a las ciencias, el hombre empezó a construir sus relaciones con la naturaleza como el sujeto con el objeto. Se afianzó en calidad de sujeto y a la naturaleza le confirió el papel de objeto. Sin embargo, para la existencia armónica del hombre en la naturaleza es necesario no solamente saber apartarse de esta, sino que también conservar la capacidad de identificarse con ella. La conservación de la capacidad de relacionarse con los objetos de la naturaleza como con «el otro significativo»[38] tiene importancia de principios para el desarrollo del espíritu humano. El hombre, al estar a solas con la naturaleza, puede experimentar un sentimiento peculiar de la unidad con esta. Claro está que el hombre no puede librarse de la adquisición cultural del patrimonio de los sistemas semánticos, pero, al identificarse con la naturaleza por medio de su contemplación, de diluirse en ella, el hombre puede percibirla con la aureola de sentidos diversos («La naturaleza es la fuente de la vida», «El hombre forma parte de la naturaleza», «La naturaleza es la fuente de la poesía», etc.). La relación con la naturaleza como con el objeto es la base de la enajenación de ella; la relación con la naturaleza como con el sujeto sirve de fundamento para identificarse con ella.

La realidad de la naturaleza existe y se presenta al hombre en el contexto de su conciencia. Siendo la condición primaria de la existencia del hombre, la naturaleza junto con el desarrollo de su conciencia adopta diferentes funciones que le atribuyen las personas.

Extremadamente importante para el desarrollo de la espiritualidad humana es no olvidar sobre la posibilidad de conferir a la naturaleza los múltiples significados que se formaron en la historia de la cultura: desde su idealización hasta la demonización; desde la posición de sujeto hasta la posición de objeto, de la imagen hasta el significado.

El célebre lingüista A. A. Potebnia indicaba el carácter poli-semántico de la lengua e introdujo la así llamada fórmula de la poesía donde A - es la imagen, X - el significado. La fórmula de la poesía [A < X] afirma la desigualdad del número de las imágenes con sus posibles significados y eleva esta desigualdad a nivel de arte[39]. La ampliación de los signi ficados de la naturaleza en la autoconciencia del hombre es la base de su desarrollo como su existencia natural y social. No se puede olvidar ese hecho en el proceso de organización de las condiciones de educación y de desarrollo de la personalidad.

4. La realidad del espacio social. Todo el aspecto material y espiritual de la existencia humana a la par que con la comunicación, las actividades humanas y el sistema de derechos y obligaciones hay que denominar el espacio social. Deberíamos incluir aquí todas las realidades de la existencia del hombre. Sin embargo, separaremos y analizaremos especialmente las realidades autosuficientes del mundo objetal, de los sistemas imagen-signo y de la naturaleza, que es completamente legítimo.

Más adelante, el objeto de nuestro análisis constituirán las realidades del espacio social como: la comunicación, la variedad de las actividades humanas y también la variedad de las obligaciones y derechos del hombre en la sociedad.

La comunicación es la interrelación de las personas. En la psicología rusa la comunicación se considera una forma de actividad.

El hombre está sumergido en el ambiente social que le proporciona su actividad vital y el desarrollo a través de la comunicación con sus semejantes. Ese mantenimiento se produce a costa de la estabilidad del sistema de comunicaciones en la unidad y en «la estabilidad del sistema de las relaciones o las relaciones recíprocas, personales en forma de su existencia y sociales por naturaleza, que tienen lugar en la comunicación»[40].

El contenido de las relaciones y de las relaciones recíprocas está reflejado, ante todo, en la lengua, en el signo lingüístico. El signo lingüístico constituye una

herramienta de la comunicación, el medio del conocimiento y el núcleo del sentido personal para el hombre.

En calidad de herramienta de la comunicación la lengua mantiene el equilibrio en las relaciones sociales de las personas, realizando las necesidades sociales de las últimas en el dominio de la información que tiene importancia para todos.

Al mismo tiempo, la lengua es el medio de conocimiento, intercambiando las palabras, la gente intercambia los significados y los sentidos. El significado es el contenido de la lengua[41]. El sistema de los signos verbales que forman la lengua se presenta en los signi ficados que son comprensibles para los portadores del idioma y que corresponden a un momento histórico concreto de su desarrollo.

En la lógica, en la semántica lógica y la ciencia acerca de la lengua en calidad de sinónimo se utiliza el término «el sentido». El sentido sirve para denominar aquel contenido ideal, aquella información que se une a la expresión lingüística concreta que es el nombre propio del objeto. El nombre es la expresión de la lengua que designa al objeto (el nombre propio) o la multitud de objetos (el nombre tribal).

El concepto de «el sentido», además de la filosofía, la lógica y la lingüística, se utiliza en la psicología en el contexto del estudio del sentido personal.

La lengua como el núcleo del sentido personal confiere una significación especial a los sistemas de las imágenes y los signos de todo hombre aislado. Teniendo diversos significados y sentidos de importancia social, cada signo porta para todo el hombre aislado su sentido individual que se forma gracias a la experiencia individual de la introducción en la realidad del espacio social, gracias a las complejas asociaciones individuales y a las conexiones integrales individuales que surgen en la corteza cerebral. Ya A. N. Leóntiev escribía acerca de la correlación entre los significados y los sentidos personales en el contexto de la actividad del hombre y las motivaciones que la incitan: «A diferencia de los significados, los sentidos personales… no tienen su existencia “superindividual”, “no psicológica”. Si la sensibilidad exterior en la conciencia del sujeto une a los significados con la realidad del mundo objetivo, el sentido personal los relaciona con la realidad de su propia vida en ese mundo, con sus motivaciones. Precisamente el sentido personal crea la parcialidad de la conciencia humana»[42].

La realidad del espacio social se desarrolla en el proceso del movimiento

histórico de la humanidad: la lengua de los signos se hace un sistema cada vez más abierto y que cada vez refleja de manera más variada la realidad objetiva, que determina la existencia del hombre. El sistema lingüístico determina el carácter de la comunicación de la gente, el contexto que permite a los representantes de la misma cultura lingüística, que se comunican, a establecer los significados y los sentidos de las palabras y las frases y a comprenderse unos a otros.

La lengua tiene sus peculiaridades: 1) en la existencia individual psicológica que se expresa en los sentidos personales; 2) en la dificultad subjetiva de transmitir los estados, los sentimientos y los pensamientos.

Psicológicamente, es decir, en el sistema de la conciencia, los significados existen a través de la comunicación y de las diversas actividades en el cauce del sentido personal del hombre. El sentido personal es la relación subjetiva del hombre hacia lo que él expresa con ayuda de los signos lingüísticos. «La encarnación del sentido en los significados es un proceso profundamente íntimo, lleno de contenido psicológico y no mucho menos auto-mático que se produce momentáneamente»[43].

Precisamente los sentidos personales que transforman los signos de la lengua en la conciencia individual representan al hombre como el portador excepcional de la lengua. Debido a ello, la comunicación se convierte no solamente en la acción de comunicar, no solo en la actividad colateral de otras actividades, sino en una actividad poética creativa que proporciona «la alegría de comunicación» (Saint Exupéry) de la percepción por el hombre de los nuevos significados y sentidos, hasta entonces desconocidos para él, por boca de otra persona.

En la comunicación informal pueden surgir los momentos cuando el hombre tiene dificultad de expresar lo que le parecía completamente maduro y provisto de determinados significados lingüísticos. «Es difícil encontrar las palabras», así habitualmente describen el estado cuando la conciencia está preparada para formar las imágenes surgidas en la palabra, pero, al mismo tiempo, el hombre experimenta dificultad para realizar sus impulsos (recordemos a Fedor Tiútchev: «He olvidado la palabra que quise pronunciar y la idea efímera volverá al mundo de las sombras»). Existen también los estados cuando las palabras encontradas y pronunciadas se perciben por el hablante como «totalmente diferentes». Recordemos el verso de Fedor Tiútchev «Silentium!»[44].

… ¿Cómo puede expresarse el corazón?

¿Cómo el otro puede comprenderte?

¿Acaso entenderá como vives?

El pensamiento pronunciado es la mentira.

Pero, al explosionar enturbiarás la fuente,

¡Vive de ellos y silénciate!…

Claro está que esos versos tienen sus significados y sentidos, pero en una interpretación amplia sirven perfectamente en calidad de ilustración del problema en cuestión.

La realidad del espacio social en la esfera de la comunicación se presenta ante el hombre aislado mediante un complejo singular de encarnación de los sentidos en la conjunción individual de los significados importantes para él, que lo representan en el mundo, en primer lugar, como el hombre especial, diferente de los otros, y, en segundo lugar, como el hombre semejante a los otros y por ello capaz de comprender (o acercarse a la comprensión) de los sentidos culturales generales y de los significados individuales de otras personas.

La realidad del espacio social es dominada también cuando el hombre en su desarrollo individual pasa por las pruebas en forma de diferentes actividades. Un significado especial adquieren las actividades que el hombre tiene que realizar desde el nacimiento hasta el estado adulto.

Las actividades que determinan la introducción del niño en las realidades humanas. En el proceso del desarrollo histórico del hombre, desde la actividad sincrética para la producción de las herramientas más simples y de la reproducción imitativa según el modelo, se destacaron las actividades: laboral y de aprendizaje. Esos tipos de actividad fueron acompañados por las acciones lúdicas que, teniendo las premisas biológicas en la actividad física de las crías en desarrollo y de los antecesores antropoides, y cambiando paulatinamente, se

convirtieron en la reproducción lúdica de las relaciones y de las acciones simbólicas.

En la ontogenia individual del hombre moderno la sociedad le proporciona la posibilidad de recorrer el camino hacia el estado adulto y hacia la autodeterminación a través de las así llamadas actividades rectoras, históricamente formadas y aceptadas actualmente como algo natural. En la ontogenia del hombre estas se presentan en el siguiente orden.

La actividad lúdica. En la actividad del juego (en su parte desarrolladora) se produce, ante todo, la búsqueda de los objetos-sustitutos de los objetos representados y la representación simbólica de las acciones objetales (instrumentales y correlacionadas) que demuestran el carácter de las relaciones entre las personas, etc. La actividad lúdica entrena a la función semántica: la sustitución por los signos y las acciones semánticas; esta surge después de la manipulación y de la actividad objetal y se convierte en la condición que determina el desarrollo psíquico del niño. La actividad de juego actualmente constituye el objeto de la investigación teórica y práctica para la organización de las condiciones del desarrollo preescolar del niño.

La actividad de aprendizaje. El objeto de la actividad de aprendizaje es el propio hombre que tiende a cambiar a sí mismo. Cuando el hombre primitivo trataba de imitar a otro miembro de la tribu que dominó la producción de la herramienta simple, él aprendía a producir las mismas herramientas, al igual que su compañero más agraciado.

La actividad del estudio es siempre la formación, el cambio de uno mismo. Pero, para que cada generación nueva realizara el aprendizaje con éxito, conforme a los logros nuevos del progreso, fue necesaria una categoría especial de gente que transmitía a la nueva generación los medios de aprendizaje. Son los científicos que desarrollan las bases teóricas de los métodos que favorecen al aprendizaje; los metodistas que empíricamente comprueban la eficacia de los métodos; los profesores que proporcionan los procedimientos de la ejecución de las acciones mentales y prácticas que ayudan al desarrollo de los estudiantes.

La actividad del aprendizaje determina los cambios potenciales que se producen en la esfera cognoscitiva y personal del hombre.

La actividad laboral surgió como una actividad racional, orientada a un fin,

gracias a la cual se producía, se produce y se producirá el dominio de las fuerzas naturales y sociales para satisfacer las necesidades del hombre aislado y de la sociedad históricamente formadas.

La actividad laboral es la fuerza que determina el desarrollo social; el trabajo constituye la forma principal de la actividad vital de la sociedad humana, la condición primaria de la existencia humana. Precisamente gracias a la creación y la conservación de las herramientas, la humanidad se separó de la naturaleza, creando al mundo de los objetos producidos que es la segunda naturaleza de la existencia humana. El trabajo se convirtió en el fundamento de todos los aspectos de la vida social.

La actividad laboral constituye la actuación de la herramienta sobre el objeto de trabajo, realizada conscientemente, cuya consecuencia es la transformación del objeto de trabajo en el resultado del trabajo.

La actividad laboral inicialmente fue unida con la conciencia en desarrollo del hombre que se originaba y se formaba en el trabajo, en las relaciones mutuas entre las personas referentes a las herramientas y al objeto de trabajo. En la conciencia del hombre se formaba alguna imagen del resultado del trabajo y la imagen de cómo y con qué acciones laborales es posible lograr esos resultados. La producción y la utilización de las herramientas del trabajo constituyen «el rasgo específico, característico del proceso laboral del hombre…»[45].

Las herramientas de trabajo encarnan los órganos artificiales del hombre a través de los cuales él actúa sobre el objeto de trabajo. Al mismo tiempo, en la forma y en las funciones de las herramientas están personificados los procedimientos generalizados, históricamente formados, de las acciones laborales y objetales del hombre, expresados en los signos de la lengua.

En las condiciones actuales se aumentó significativamente el nivel de mediación de la interacción del hombre con el objeto de trabajo. En la actividad laboral, en todos sus parámetros penetra la ciencia: en el proceso de la producción de las herramientas, y de los objetos de consumo y también en la cultura de organización del trabajo.

En la cultura de organización del trabajo se revelan los sistemas de relaciones y las condiciones de la existencia del colectivo laboral, es decir, lo que predetermina existencialmente el éxito del funcionamiento y supervivencia de la

organización (el equipo) bajo la perspectiva a largo plazo.

Las personas son los portadores de la cultura de organización. No obstante, en los colectivos con la cultura de organización asentada, la última es como si se separara de la gente y se convirtiera en el atributo de la atmósfera social del colectivo, que ejerce una gran influencia sobre sus miembros. La cultura de organización representa la complicada interacción entre la filosofía y la ideología de dirección, la mitología de la organización, las orientaciones de valor, las creencias, las esperanzas y las normas. La cultura de organización de la actividad laboral existe en el sistema de los signos lingüísticos y en «el espíritu» del equipo que reflejan la disposición del último para el desarrollo, para la adquisición de los símbolos mediante los cuales las orientaciones de valor «se transmiten» a los miembros del equipo. Las relaciones de producción que establecen las personas determinan el carácter de su actividad laboral, el carácter de la comunicación en la relación con el contenido de la actividad laboral, median el estilo de la comunicación. La actividad laboral está orientada hacia el producto final y también hacia la obtención por el trabajo del equivalente en dinero. Pero en la propia actividad laboral están implícitas las condiciones para el autodesarrollo del hombre. Todo hombre que está motivado por la propia actividad laboral aspira a ser un profesional y un creador.

De ese modo, las principales actividades del hombre — la comunicación, el juego, el aprendizaje, el trabajo– constituyen la realidad del espacio social.

Las relaciones de las personas en la esfera de la comunicación, de la actividad laboral, del estudio y del juego están mediadas por las reglas formadas en la sociedad, que se presentan socialmente en forma de obligaciones y derechos.

Las obligaciones y los derechos del hombre. La realidad del espacio social incluye la conducta organizadora del hombre, su modo de pensar, y las motivaciones son el principio expresado en el sistema de los deberes y los derechos. Todo hombre se sentirá protegido en las condiciones del espacio social solo en el caso cuando acepta en calidad de la base de su ser el sistema existente de las obligaciones y de los derechos. Está claro que los significados de los deberes y de los derechos poseen la misma movilidad palpitante en la conciencia social de las personas en el proceso histórico, al igual que otros significados. Pero en el campo de los sentidos individuales las obligaciones y los derechos pueden adquirir posiciones claves para las orientaciones vitales del hombre.

Ch. Darwin escribía: «El hombre es un animal social. Todos están de acuerdo que el hombre es un animal social. Nosotros lo vemos en su aborrecimiento de estar solo y en su inclinación hacia la sociedad…»[46]. El hombre depende de la sociedad y no puede prescin dir de esta. Como en un ser social, en el hombre se formó en su desarrollo histórico un poderoso sentido-regulador de su conducta social que se resume en la palabra corta pero potente «debo», llena del sentido más elevado. «Vemos en ella la propiedad más noble del hombre que lo obliga sin menor vacilación a arriesgar su vida en beneficio del prójimo o, después de la consideración debida, a sacrificar su vida para algún fin grandioso gracias solo a la conciencia profunda del deber o de la justicia»[47]. Aquí Ch. Darwin cita a I. Kant, que escribió: «¡El sentido del deber! Un concepto extraordinario que actúa sobre el alma a través de los argumentos divertidos del halago o de las amenazas, pero a la fuerza pura de la ley irrevocable que por ello siempre inspira respeto, sino siempre la sumisión…»

La calidad social del hombre, el sentido del deber, se crea en el proceso de la formación de los ideales y de la realización del control social.

El ideal es una norma, una imagen de cómo el hombre debe de manifestarse en la vida para la aceptación social. Sin embargo, esa imagen es bastante sincrética y difícilmente se somete a la construcción verbal. I. Kant se expresaba rotundamente: «… Debemos, no obstante, aceptar que la razón humana contiene no solamente las ideas, sino también los ideales (la letra cursiva de la autora.–V. M.) que… poseen la fuerza práctica (como los principios reguladores) y forman el fundamento de la posibilidad de la perfección de los determinados actos… La bondad, y junto con ella la sabiduría humana en toda su pureza, son la esencia de la idea. Pero el sabio (de los estoicos) es un ideal, es decir, el hombre que existe solo en el pensamiento, pero que coincide plenamente con la idea de sabiduría. Al igual que la idea proporciona las reglas, el ideal sirve en este caso de prototipo para la plena determinación de sus reproducciones; y no tenemos otra medida para nuestras acciones que la conducta de ese hombre divino en nosotros, con quien nos comparamos, nos evaluamos y, gracias a ello, nos corregimos, pero nunca pudiendo igualarnos a él. Aunque es imposible admitir la realidad objetiva (la existencia) de esos ideales, sin embargo, basándose en ello no se puede considerarlos quimeras: ellas confieren la medida necesaria a la razón que precisa el concepto de lo que está perfecto en su género y sirve de modelo para evaluar el nivel y los defectos de lo imperfecto»[48]. La humanidad siempre aspiraba a crear el ideal ético en la creación y el dominio de la realidad del espacio social a través de sus pensadores.

El ideal moral es la idea sobre una norma generalizada, sobre el modelo de la conducta humana y de las relaciones entre las personas. El ideal moral nace y se desarrolla en estrecha unión con los ideales sociales, políticos y estéticos. En cada momento histórico dependiendo de la ideología que surge en la sociedad, de la dirección del movimiento de la sociedad, el ideal moral cambia sus matices. No obstante, los valores humanos globales, elaborados durante siglos, siguen constantes en su parte nominativa. En la conciencia individual de las personas estas se presentan en el sentimiento que se denominan escrúpulos, moralidad, que determina el comportamiento del hombre en la vida cotidiana.

El ideal ético está orientado hacia la gran cantidad de los componentes externos: las leyes, la constitución, los deberes, que son irrevocables para un instituto concreto donde estudia o trabaja el hombre, las reglas de la convivencia en la familia, en los lugares públicos y muchas otras. Al mismo tiempo el ideal moral tiene una orientación individual en cada hombre y adquiere un sentido único para él.

La realidad del espacio social es todo el indivisible complejo de los sistemas semánticos del mundo objetal y natural y también de las relaciones y de los valores humanos. Justamente en la realidad de la existencia humana, como la condición que determina el desarrollo individual y el destino humano individual, entra el hombre desde el momento de su nacimiento y permanece en ella durante toda su vida terrenal.

2. Las premisas del desarrollo de la psique

Las premisas biológicas. A las condiciones previas del desarrollo de la psique se le suele llamar las premisas del desarrollo. En las premisas se incluyen las propiedades naturales del organismo del hombre. El niño pasa por el proceso regular de desarrollo en base de las premisas determinadas, creadas por el desarrollo anterior de sus antepasados durante varias generaciones.

En la segunda mitad del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX la conciencia científica de los filósofos, los biólogos y los psicólogos fue dominada por la ley biogenética formulada por E. Hekkel (1866). Según esa ley, toda la forma orgánica en su desarrollo individual (la ontogenia) en cierta medida repite los rasgos y las peculiaridades de aquellas formas que la originaron. La ley se pronuncia así: «La ontogenia es la breve y rápida repetición de las filogenias»[49]. Lo que significa que en la ontogenia cada organismo individual reproduce directamente el camino del desarrollo filogenético, es decir, se produce la repetición del desarrollo de los antepasados de la misma raíz a la que pertenece el organismo dado.

Acorde con E. Hekkel, la rápida repetición de la filogenia (la recapitulación) está determinada por las funciones fisiológicas de la herencia (de la reproducción) y de la adaptación (del alimento). El organismo repite los cambios más importantes de la forma que vivieron sus antecesores durante el desarrollo paleontológico, paulatino y prolongado, según las leyes de la herencia y de la adaptación.

E. Hekkel siguió a Ch. Darwin, que por primera vez planteó el problema de la correlación entre la ontogenia y la filogenia ya en el «Ensayo de 1844». Escribía: «Los embriones de los vertebrados existentes actualmente reflejan la anatomía de algunas formas adultas de esa gran clase que existía en los períodos más tempranos de la historia de la Tierra»[50]. Sin embargo, Ch. Darwin también señalaba los hechos que reflejaban los fenó menos de la heterocronía (los cambios temporales de la aparición de los indicios), en particular, los casos cuando algunos indicios surgen en la ontogenia de los descendientes antes que en la ontogenia de las formas antecesoras.

La ley biogenética formulada por E. Hekkel fue aceptada por sus contemporáneos y por las generaciones posteriores de científicos como irrevocable[51].

E. Hekkel hizo el análisis de la estructura del cuerpo humano en el contexto de toda la evolución del mundo animal. Él consideraba a la ontogenia del hombre y a la historia de su origen. Estudiando a la genealogía (la filogenia) del hombre escribía: «Si las innumerables formas vegetales y animales no están creadas por "el milagro" sobrenatural, sino "se desarrollaban" por el camino de la transformación natural, entonces "un sistema natural" sería su árbol genealógico»[52]. Más adelante, E. Hekkel pasaba a la descripción de la esencia del alma desde el punto de vista de la psicología de los pueblos, de la psicología ontogénica y de la psicología filogénica. «El material crudo individual del alma infantil — escribía él —, cualitativamente está proporcionado por los padres y antecesores mediante la herencia; a la educación se le presenta una tarea excepcional de convertir esa alma en una flor exuberante con la enseñanza intelectual y la educación moral, es decir, mediante la adaptación»[53]. El autor con la gratitud cita el trabajo de B. Preyner sobre el alma del niño (1882), quien analiza las aptitudes heredadas por el niño.

Siguiendo a E. Hekkel los psicólogos infantiles empezaron a proyectar las etapas de la ontogenia del desarrollo individual desde las formas más simples hasta el hombre contemporáneo (S. Hall, W. Stern, K. Bühler, etc.). Así, K. Bühler señalaba que «los individuos traen consigo las aptitudes, y el plano de su realización consiste en la suma de las leyes»[54]. Al mismo tiempo, K. Koffka indicaba: «El crecimiento y la maduración son los procesos de desarrollo cuyo curso depende de las particularidades heredadas del individuo, al igual como un indicio morfológico ya formado en el momento del nacimiento… Aunque, el crecimiento y la maduración no son completamente independientes de las influencias exteriores…»[55].

E. Claparède, desarrollando las ideas de E. Hekkel, escribía que la esencia de la naturaleza infantil está «en la tendencia hacia el desarrollo posterior», con la peculiaridad que «cuando es más prolongada la infancia, resulta más prolongado el desarrollo»[56].

En la ciencia, durante el período de mayor dominio de alguna nueva idea habitual-mente se produce la inclinación hacia esta última. De igual modo sucedió con el principio fundamental de la ley biogenética, el principio de

recapitulación (de lat. recapitulario –la repetición breve de lo ocurrido con anterioridad–). Así, S. Hall intentaba explicar el desarrollo desde el punto de vista de la recapitulación. Encontraba en el comportamiento del niño múltiples atavismos: los instintos, los miedos. Las huellas de la época primitiva: el miedo de algunos objetos, de las partes del cuerpo, etc. «… El miedo de los ojos y de los dientes… se explica parcialmente con las reminiscencias atávicas, con las resonancias de aquellas épocas largas cuando el hombre luchaba por su existencia con los animales que tenían los ojos y los dientes grandes o inusuales, cuando posteriormente se desarrollaba una guerra interminable de todos contra todos dentro del género humano»[57]. S. Hall encontraba las analogías arriesgadas que no se confirmaban con la ontogenia real. Al mismo tiempo, su compatriota D. Baldwin desde las semejantes posiciones explicaba la génesis de la timidez en los niños.

Muchos psicólogos infantiles especificaban los estadios por los que tiene que pasar el niño en el proceso de su desarrollo ontogénico (S. Hall, W. Stern, K. Bühler).

F. Engels fue influenciado por la idea de E. Hekkel y consideraba a la ontogenia como el hecho del origen rápido de la filogenia en el campo de lo psíquico.

S. Freud interpretaba a su manera las premisas biológicas dividiendo la autoconciencia del hombre en tres esferas: el «Ello», el «Yo» y el «Super-Yo».

Según S. Freud, el «Ello» es el depósito de los impulsos innatos y desplazados, cargados de la energía psíquica y que exigen una salida. El «Ello» se rige por el principio innato del placer. Si el «Yo» es la esfera de lo consciente, el «Super-Yo», la esfera del control social que se expresa en los remordimientos de la conciencia; el «Ello», siendo el don hereditario, ejerce una influencia potente sobre ambas esferas[58]. La idea acerca de que las particu laridades innatas, la herencia, constituyen la llave para el destino terrenal del hombre empieza a prevalecer no solo en los tratados científicos, sino también en la conciencia cotidiana de las personas.

El lugar de lo biológico en el desarrollo es uno de los problemas principales de la psicología evolutiva. Este problema todavía tendrá que ser tratado por la ciencia. No obstante, hoy podemos hablar con bastante seguridad sobre muchas premisas.

¿Es posible llegar a ser humano sin disponer del cerebro humano?

Como es sabido, «los parientes» nuestros más cercanos en el mundo animal son los monos antropoides. Los más pacíficos e inteligentes entre estos son los chimpancés. Sus gestos, la mímica, la conducta a veces sorprenden por el parecido con los humanos. Los chimpancés, al igual como los otros monos antropoides, se destacan por su curiosidad inagotable. Pueden durante horas estudiar un objeto que llega a sus manos, observar a los insectos en movimiento, seguir las acciones del hombre. Tienen altamente desarrollada la capacidad de imitar. El mono, por ejemplo, imitando al hombre puede barrer el suelo o mojando un trapo escurrirlo y limpiar el suelo. Otra cosa es que el suelo después, con total seguridad, quedará sucio, todo se acabará en remover la suciedad de un lugar a otro.

Como demuestran las observaciones, el chimpancé utiliza en diferentes situaciones variados sonidos a los que reaccionan sus semejantes. En las condiciones experimentales muchos científicos conseguían que el chimpancé resolviese las tareas prácticas bastante complejas que exigen el pensamiento en acción y que inclusive incluyen la utilización de los objetos en calidad de herramientas más simples. Así, los monos, mediante la serie de pruebas, construían una pirámide con cajas para alcanzar un plátano colgado arriba; dominaban la habilidad de alcanzar el plátano con ayuda de un palo e inclusive construyendo para ello un palo largo de dos cortos, abrían la cerradura de la caja con el cebo utilizando para ello «la llave» correspondiente (el palo con la sección transversal en forma de triángulo, redondo o cuadrado). El cerebro del chimpancé también por su estructura y la correlación de las partes aisladas es más cercano al humano que el cerebro de los otros animales, aunque es considerablemente inferior por su peso y volumen.

Todo eso incitaba la idea: ¿qué sucederá si proporcionamos a la cría del chimpancé la educación humana? ¿Conseguiremos desarrollar en ella por lo menos algunas cualidades humanas? Más de una vez se intentó realizar esa idea. Nos detenemos en un caso.

Nuestra compatriota la psicóloga de animales N. N. Ladýnina-Kots educó al pequeño chimpancé Ioni desde la edad de un año y medio hasta los cuatro, en su propia familia. La cría tenía plena libertad. Se le proporcionaban diversos objetos y juguetes humanos, «la madre adoptiva» se esforzaba para familiarizarla con la utilización de esos objetos, para enseñarle a comunicarse

con ayuda del lenguaje. Todo el proceso del desarrollo del mono escrupulosamente se anotaba en un diario.

Después de diez años la investigadora tuvo un hijo al que le llamó Rúdolf (Rudy). Sobre su desarrollo hasta la edad de cuatro años también se realizó una minuciosa observación. Como resultado de esta investigación vio la luz el libro «La cría de chimpancé y la cría humana» (1935). ¿Qué se consiguió al establecer la comparación del desarrollo del mono con el desarrollo del niño?

Al observar a ambos pequeños se presentaba una gran similitud en muchas manifestaciones lúdicas y emocionales. Pero junto a ello también se reveló la diferencia principal. Resultó que el chimpancé no es capaz de dominar el andar vertical y liberar las manos de la función de andar por el suelo. Aunque este imita muchas acciones humanas, esa imitación no lleva al aprendizaje correcto y al perfeccionamiento de las habilidades relacionadas con la utilización de los enseres domésticos y de las herramientas: el chimpancé capta solamente el dibujo exterior de la acción pero no su sentido. Así, Ioni imitando a menudo intentaba clavar un clavo con el martillo. Sin embargo, bien no se aplicaba con toda la fuerza necesaria, bien no mantenía el clavo en la posición vertical, o golpeaba con el martillo sin acertar al clavo. Como resultado, a pesar de la práctica prolongada, Ioni nunca llegó a clavar un clavo. Son también inalcanzables para la cría del chimpancé los juegos que tienen un carácter creativo y constructivo. Por último, está privado de cualquier tendencia de imitar los sonidos del lenguaje y aprender las palabras, inclusive con un entrenamiento perseverante. Un resultado similar fue obtenido por otros «padres adoptivos» de la cría del mono, la familia Kellog.

Significa que sin el cerebro humano tampoco pueden surgir las cualidades psíquicas humanas.

El otro problema constituye las posibilidades del cerebro humano fuera de las condiciones de vida en sociedad, propias a las personas.

Al comienzo del siglo XX el psicólogo hindú Rid Singh recibió la noticia de que cerca de una aldea fueron vistos dos seres enigmáticos, que se parecían a las personas pero se movían a cuatro patas. Consiguieron encontrarlos. Sinhg con los cazadores se escondieron cerca de la madriguera de la loba y vieron que esta junto con sus cachorros sacó a pasear a dos niñas, una de aproximadamente ocho años y otra de un año y medio. Singh llevó a las niñas consigo e intentó

educarlas. Seguían corriendo en cuatro extremidades, se asustaban e intentaban ocultarse de la gente, gruñían, aullaban por las noches como los lobos. La menor, Amala, al año de ser rescatada. La mayor, Camala, vivió hasta los diecisiete años. Durante nueve años se consiguió que superara en general las costumbres de los lobos, pero cuando tenía prisa se ponía a correr a cuatro patas. Camala, en realidad, no llegó a dominar el lenguaje, con muchas dificultades aprendió a utilizar correctamente solo 40 palabras. Resulta que la psique humana tampoco surge en ausencia de las condiciones humanas de vida.

De ese modo, tanto la estructura determinada del cerebro como las determinadas condiciones de vida, de la educación, son necesarias para la formación del hombre. Sin embargo, su significado es diferente. Los ejemplos con Ioni y Camala en este sentido son bastante característicos: el mono educado por el hombre y el niño alimentado por la loba. Ioni al crecer se formó como mono con todas las peculiaridades de conducta propias de un chimpancé. Camala no se convirtió en un ser humano, sino en una criatura con los hábitos típicos del lobo. En consecuencia, los rasgos del comportamiento del mono en una medida significativa están engendrados en el cerebro del mono, predeterminados hereditariamente. Sin embargo, no se encuentran los rasgos de la conducta humana en el cerebro del niño, pero está presente algo distinto, la posibilidad de adquirir lo que se proporciona por las condiciones de vida, por la educación, aunque fuera la capacidad de aullar por la noche.

Interacción entre los factores biológico y social. Lo biológico y lo social en el hombre en realidad está tan sólidamente unido que dividir a estas dos líneas es posible solo teóricamente.

L. S. Vygotski, en su trabajo dedicado a la historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, escribía: «Es bastante conocida la diferencia radical y de principio entre el desarrollo histórico de la humanidad y la evolución biológica de las especies animales… nosotros podemos… hacer una conclusión absolutamente clara e indiscutible: hasta qué punto es diferente el desarrollo histórico de la humanidad de la evolución biológica de las especies animales»[59]. El proceso del desarrollo psicológico del propio hombre, según múl tiples investigaciones de los etnólogos, de los psicólogos, no se rige por las leyes históricas, sino de acuerdo con las leyes biológicas. La diferencia principal y determinante de ese proceso evolutivo radica en que el desarrollo de las funciones psíquicas superiores se produce sin cambio del tipo biológico del hombre que se modifica según las leyes evolutivas.

Hasta el día de hoy no está muy bien aclarado cuál es la dependencia directa de las funciones psíquicas superiores y las formas de conducta de la estructura y las funciones del sistema nervioso. Los neuropsicólogos y los neurofisiólogos siguen resolviendo este difícil problema, ya que se trata de estudiar las más finas conexiones integrales del encéfalo y las manifestaciones de la actividad psíquica del hombre.

Indudablemente, que toda etapa en el desarrollo biológico de la conducta coincide con los cambios en la estructura y las funciones del sistema nervioso, todo nuevo nivel en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores surge a la par con los cambios del sistema nervioso central. Sin embargo, hasta ahora está insuficientemente aclarado cuál es la dependencia directa de las formas superiores del comportamiento, de las funciones psíquicas superiores con la estructura y la función del sistema nervioso.

L. Levi-Bruhl, al investigar el pensamiento primitivo, escribía que las funciones psíquicas superiores se originan en las inferiores. «Para entender las formas superiores es necesario recurrir a la forma relativamente primaria. En ese caso se abre un gran campo para las investigaciones productivas en relación con las funciones psíquicas…»[60]. Investi gando las representaciones colectivas y suponiendo «bajo la representación el hecho del conocimiento», L. Levi-Bruhl indicaba al desarrollo social como determinante de las peculiaridades de las funciones psíquicas. Es evidente que ese hecho fue notado por L. S. Vygotski como una tesis destacada de la ciencia: «Según la comparación de uno de los más profundos investigadores del pensamiento primitivo, no es nueva la idea de que las funciones psíquicas superiores no pueden comprenderse sin su estudio biológico, es decir, que estas son el producto del desarrollo social y no del biológico. Sin embargo, solo en las últimas décadas esa idea adquirió el sólido fundamento fáctico en las investigaciones de la psicología étnica y actualmente puede ser considerada una tesis inapelable de nuestra ciencia»[61]. Esto significa que el desarrollo de las funciones psíquicas superiores puede rea lizarse a través de la conciencia colectiva, en el contexto de las representaciones colectivas de la gente, es decir, que está determinado por la naturaleza social histórica del hombre. L. Levi-Bruhl indica una circunstancia muy importante que ya en sus tiempos era subrayada por muchos sociólogos: «Para entender el mecanismo de los institutos sociales hay que desprenderse del prejuicio que consiste en la creencia de que presuntamente las representaciones colectivas en general obedecen a las leyes de la psicología que se basan en el análisis del sujeto individual. Las representaciones colectivas tienen sus propias leyes y yacen en

las relaciones sociales de las personas»[62]. Estos pensamientos han llevado a L. S. Vygotski a la idea que se convirtió en la fundamental para la psicología de nuestro país: «El desarrollo de las funciones psíquicas superiores constituye uno de los aspectos primordiales del desarrollo cultural de la conducta.» Y más adelante: «Al hablar del desarrollo cultural del niño, sobreentendemos el proceso correspondiente al desarrollo psíquico que se producía en el proceso del desarrollo histórico de la humanidad… Pero, a priori, nos resultaba difícil dejar de pensar que la forma peculiar de adaptación del hombre hacia la naturaleza que radicalmente distingue al hombre de los animales y que hace imposible en principio el simple traslado de las leyes de la vida animal (la lucha por la existencia) hacia la ciencia acerca de la sociedad humana, que esta forma nueva de adaptación que yace en la base de toda la vida de la humanidad resultará imposible sin nuevas formas de conducta, el mecanismo principal del equilibrio entre el organismo y el ambiente. La nueva forma de correlación con el ambiente que surgió en presencia de ciertas premisas biológicas, pero que superó los límites de la biología, no pudo no originar un sistema de conducta cualitativamente diferente, principalmente distinto, organizado de otro modo»[63].

La utilización de las herramientas proporcionó al hombre, al separarse de las formas biológicas en desarrollo, la posibilidad de pasar al nivel de las formas superiores de conducta.

En la ontogenia del hombre indudablemente están representados ambos tipos del desarrollo psíquico que en la filogenia se encuentran aislados: el desarrollo biológico y el histórico (cultural). En la ontogenia ambos procesos tienen sus análogos. A la luz de los datos de la psicología genética se pueden diferenciar dos líneas del desarrollo psíquico del niño, que corresponden a las dos líneas del desarrollo filogenético. Al indicar ese hecho L. S. Vygotski limita su tesis «exclusivamente por un momento: la presencia en la filo- y la ontogenia de dos líneas del desarrollo y no se apoya en la ley de Hekkel (“la ontogenia es la breve repetición de la filogenia”)» que se aplicaba ampliamente en las teorías biológicas de W. Stern, S. Hall, K. Bühler, etc.

Según L. S. Vygotski, ambos procesos presentados por separado en la filogenia y unidos por la relación de la sucesión y de la consecuencia existen en realidad en una forma fusionada y crean un proceso único en la ontogenia. En ello consiste la peculiaridad mayor y más fundamental del desarrollo psíquico del niño.

«El arraigo del niño normal en la civilización — escribía L. S. Vygotski —

habitualmente presenta una aleación única con los procesos de su maduración orgánica. Ambos planos del desarrollo, el natural y el cultural, coinciden y se fusionan uno con el otro. Ambas series de cambios compenetran mutuamente y forman, en esencia, una serie única de la formación social-biológica de la personalidad del niño. Debido a que el desarrollo orgánico se produce en el ambiente cultural, este se convierte en el proceso biológico, históricamente determinado. Por otro lado, el desarrollo cultural adquiere un carácter absolutamente peculiar, incomparable, ya que se produce al mismo tiempo y en fusión con la maduración orgánica, ya que el portador suyo es el organismo cambiante del niño en el proceso de maduración y de desarrollo»[64]. L. S. Vygotski desarrolla consecuentemente su idea de la simultaneidad del arraigo en la civilización con la maduración orgánica.

La idea de maduración yace en el fundamento de la distinción en el desarrollo onto-génico del niño de los períodos especiales de reacción intensificada, los períodos sensitivos.

La plasticidad extraordinaria, la capacidad de aprender constituyen una de las particularidades más importantes del cerebro humano que lo distingue del cerebro de los animales. La parte mayor de la materia encefálica de los animales está «ocupada» ya en el momento de nacer, en ella están afianzados los mecanismos de los instintos, es decir, de las formas de la conducta transferidos por herencia. A cambio, en el niño la parte significativa del cerebro resulta ser «limpia», preparada para aceptar y afianzar lo que le proporcionan la vida y la educación. Los científicos demostraron que el proceso de la formación del cerebro del animal principalmente termina con anterioridad al momento del nacimiento, pero en el hombre este sigue después de nacer y depende de las condiciones en las cuales transcurre el desarrollo del niño. Por consecuencia, estas condiciones no solamente llenan «las páginas limpias» del cerebro, sino influyen en su estructura.

Las leyes de la evolución biológica perdieron su fuerza en relación con el hombre. Dejó de funcionar la selección natural, sobrevivían las especies más fuertes, más adaptadas al ambiente, a causa de que las personas aprendieron a adaptar ellas mismas el ambiente para sus necesidades, a transformarlo con ayuda de las herramientas y del trabajo colectivo.

El cerebro del hombre no experimentó cambios desde los tiempos de nuestros antepasados, el Cromagnon, que vivió hace varias decenas de miles de años. Y si

el hombre recibiera sus cualidades psíquicas de la naturaleza, entonces también actualmente estaríamos en las cuevas, manteniendo la llama del fuego. La realidad, empero, es totalmente distinta.

Si en el mundo animal el nivel alcanzado de conducta se traspasa de una generación a otra, al igual como la estructura del organismo, en el hombre las actividades propias de él y, junto con ellas, las correspondientes habilidades y cualidades psíquicas se traspasan por otro camino, mediante la herencia social.

La herencia social. Cada generación expresa su experiencia, sus conocimientos, sus habilidades, sus cualidades psíquicas en los productos de su trabajo. Aquí están incluidos tanto los objetos de la cultura material (las cosas que nos rodean, las casas, los automóviles), como las obras de la cultura espiritual (la lengua, la ciencia, el arte). Cada nueva generación obtiene de las anteriores todo lo que ha sido creado antes, entra en el mundo «impregnado» por la actividad de la humanidad.

Al dominar este mundo de la cultura humana los niños paulatinamente asimilan la experiencia social contenida en ella, aquellos conocimientos, las habilidades, las cualidades psíquicas que son propios al hombre. Lo que constituye precisamente la herencia social. Por supuesto que el niño no es capaz de descifrar los logros de la cultura humana por sí mismo. Lo hace con la ayuda constante y la dirección de los adultos, en el proceso de educación y de aprendizaje.

En el planeta se han conservado las tribus que llevaban un estilo de vida primitivo y no solo no conocían la televisión, ni los metales, sino que además encontraban sus alimentos con ayuda de las primitivas herramientas de piedra. El estudio de los representantes de tales tribus testifica, a primera vista, sobre una diferencia significativa entre su psique y la psique del hombre cultural moderno. Pero esa diferencia no es ni mucho menos la manifestación de algunas particularidades naturales. Si educar a un niño de tal tribu atrasada en una familia moderna no se diferenciaría de ninguno de nosotros.

El etnólogo francés J. Villar se marchó con una expedición a una región de Paraguay habitada por la tribu de guayakiles. Se disponía de muy escasa información acerca de esa tribu: primero, que es nómada, que constantemente

cambia de lugar en busca de su comida principal –la miel de las abejas silvestres–, su lengua es primitiva, no establece contactos con otras personas. Al igual que muchos otros investigadores, Villar no consiguió conocer a los guayakiles, ya que estos se alejaban rápidamente ante la aproximación de la expedición. Pero en uno de los campamentos abandonados encontraron a una niña de dos años, que por lo visto fue abandonada con las prisas. Villar la llevó a Francia y le encargó a su madre educarla. Veinte años después la joven se convirtió en una científica etnógrafo que dominaba tres idiomas.

Las propiedades naturales del niño, sin originar las cualidades psíquicas, crean las premisas para su formación. Así, una de las importantes cualidades del hombre es el oído lingüístico (de los fonemas) que proporciona la posibilidad de diferenciar y reconocer los sonidos del lenguaje. Ningún animal dispone de este. Está probado que al reaccionar a las órdenes verbales los animales captan solo la longitud de la palabra y la entonación, sin diferenciar los propios sonidos lingüísticos. La naturaleza dota al niño de la estructura del aparato auditivo y de las partes correspondientes del sistema nervioso que sirven para diferenciar los sonidos lingüísticos. Pero el propio oído lingüístico se desarrolla solamente en el proceso de asimilación de una u otra lengua bajo la tutela del adulto.

El niño en el momento de nacer no domina alguna forma de conducta propia del hombre adulto. Sin embargo, algunas formas más simples de su conducta –los reflejos incondicionales — son innatas y absolutamente necesarias tanto para que el niño sobreviva como para su desarrollo psíquico ulterior. El niño nace con una serie de necesidades orgánicas (del oxígeno, de una temperatura de cuerpo determinada del aire que lo rodea, del alimento, etc.) y con los mecanismos orientados a satisfacer estas necesidades. Los diferentes estímulos del medio que lo rodea provocan en el niño reflejos de defensa y de orientación. Los últimos son especialmente importantes para su desarrollo psíquico posterior ya que constituyen el fundamento natural de la adquisición y de la elaboración de sus impresiones exteriores.

Sobre la base de los reflejos incondicionales en el niño desde muy temprano empiezan a formarse los reflejos condicionales que llevan a la ampliación de las relaciones a los estímulos exteriores y al aumento de su complejidad. Los mecanismos elementales reflectores incondicionales y condicionales proporcionan la conexión primaria del niño con el mundo exterior y crean las

condiciones para establecer los contactos con los adultos y para el paso a la asimilación de diferentes formas de la experiencia social. Bajo su influencia más tarde se configuran las cualidades y las peculiaridades psíquicas de la personalidad del niño.

En el proceso de la asimilación de la experiencia social los mecanismos reflectores aislados se juntan en unas formas complejas, los órganos funcionales del cerebro. Cada sistema funciona como un todo único, cumpliendo la nueva función que se diferencia de las funciones de los eslabones que la componen: proporciona el oído lingüístico, el oído musical, el pensamiento lógico y otras cualidades psíquicas propias del hombre.

Durante la infancia se produce la maduración acelerada del organismo del niño, en particular, la maduración de su sistema nervioso y del cerebro. A lo largo de los siete primeros años de vida la masa cerebral aumenta aproximadamente 3,5 veces, se modifica su estructura, se perfeccionan sus funciones. La maduración del cerebro tiene una importancia primordial para el desarrollo psíquico: gracias a este, crecen las posibilidades de la asimilación de las diferentes acciones, aumenta la capacidad de trabajar del niño, se crean las condiciones que permiten realizar la enseñanza y la educación cada vez más sistemáticas y especializadas.

El curso de la maduración depende de que el niño reciba una cantidad suficiente de los estímulos exteriores y de que los adultos le proporcionen las condiciones de educación necesarias para el trabajo activo del cerebro. Está científicamente comprobado que aquellas partes del cerebro que no se ejercitan dejan de funcionar con normalidad e inclusive pueden atrofiarse (perder la capacidad de funcionar). Con mayor claridad esto se manifiesta en los estadios tempranos del desarrollo.

El organismo en maduración representa el terreno más propicio para la educación. Es sabido qué impresiones nos causan los acontecimientos que suceden en la niñez y a menudo qué influencias ejercen sobre toda la vida ulterior. El aprendizaje que se produce durante la infancia tiene una importancia mucho mayor para el desarrollo de las cualidades psíquicas que el aprendizaje del adulto.

Las premisas naturales –la estructura del organismo, sus funciones, su maduración– son necesarias para el desarrollo psíquico; sin estas el desarrollo es imposible, aunque las premisas no determinan qué cualidades precisamente

aparecen en el niño. Esto depende de las condiciones de vida y de la educación bajo cuya influencia el niño asimila la experiencia social.

La experiencia social es la fuente del desarrollo psíquico, de la cual el niño a través del mediador (el adulto) obtiene el material para la formación de las cualidades psíquicas y de las propiedades personales. El adulto utiliza la experiencia social con el propósito del perfeccionamiento propio.

Las condiciones sociales y la edad. Las etapas evolutivas del desarrollo psíquico no son análogas al desarrollo biológico. Tienen un origen histórico. Claro está que la infancia entendida en el sentido del desarrollo físico del hombre, del tiempo necesario para su crecimiento, representa un fenómeno natural. Pero la duración del período de la niñez cuando el niño no participa en el trabajo social, sino solo se prepara para tal participación, y las formas que adquiere esta preparación dependen de las condiciones sociales históricas.

Los datos sobre el transcurso de la infancia en los pueblos que ocupan diferentes niveles de desarrollo social demuestran que cuanto más bajo es ese nivel, más temprano el hombre en crecimiento se incluye en el mundo adulto del trabajo. En las condiciones de la cultura primitiva los niños prácticamente desde el momento de empezar a andar trabajan junto con los adultos. La infancia que conocemos apareció solamente cuando el trabajo de los adultos se hizo inaccesible para el niño, exigiendo una mayor preparación anterior. Entonces, esta fue separada por la humanidad como el período de preparación para la vida, para la actividad adulta, durante el cual el niño debe de adquirir los conocimientos, las habilidades, las cualidades psíquicas y propiedades personales necesarias. Cada etapa evolutiva está destinada a representar su papel especial en esta preparación.

El papel de la escuela consiste en proporcionar al niño los conocimientos y las habilidades necesarias para las formas diferentes de una actividad humana concreta (el trabajo en los distintos segmentos de la producción social, de la ciencia y de la cultura) y en desarrollar las cualidades psíquicas correspondientes. El significado del período a partir del nacimiento hasta entrar en la escuela consiste en la preparación de los conocimientos y las habilidades humanas primarias, más generales, de las cualidades psíquicas y las propiedades personales que todo hombre necesita para la vida en la sociedad. Aquí se incluyen el dominio del lenguaje, la utilización de los enseres domésticos, el

desarrollo de la orientación en el espacio y en el tiempo, el desarrollo de las formas humanas de la percepción, del pensamiento, de la imaginación, etc., la formación de las bases de las relaciones mutuas con otras personas, la iniciación en el arte y la literatura.

De acuerdo con estas tareas y las posibilidades de cada grupo de edad, la sociedad reserva a los niños un lugar determinado entre otras personas, elabora el sistema de las exigencias hacia estos, el ámbito de sus derechos y obligaciones. Naturalmente, que a medida del aumento de las posibilidades de los niños, estos derechos y deberes se convierten en más serios, en particular, crece el nivel de autonomía y el nivel de responsabilidad por las acciones propias que se le confieren al niño.

Los adultos organizan la vida de los niños, estructuran la educación en concordancia con el lugar que reserva la sociedad para el niño. La sociedad determina las ideas de los adultos acerca de qué se puede exigir y esperar del niño en cada etapa evolutiva.

La relación del niño con el mundo que le rodea, el círculo de sus obligaciones e intereses están determinados, a su vez, por el lugar que él ocupa entre otras personas, por el sistema de las exigencias, de las esperanzas y de las influencias de parte de los adultos. Si para el bebé es característica la necesidad de la comunicación permanente emocional con el adulto, esto se explica por el hecho de que toda la vida del pequeño por entero se determina por el adulto, y no de algún modo indirecto, sino directamente: aquí se produce un contacto físico prácticamente continuo cuando el adulto cambia el pañal al niño, le da de comer, le entrega un juguete, sujeta al niño en sus primeros intentos de andar, etc.

La necesidad de colaborar con el adulto que surge en la infancia temprana, el interés hacia el ambiente objetal más próximo, están relacionados con el hecho que los adultos, al considerar las crecientes posibilidades del niño, modifican el carácter de la comunicación con él, pasando a la comunicación referente de unos u otros objetos y acciones. Al niño se le empieza a exigir una cierta autonomía en las tareas de atender a sí mismo, lo que es imposible sin el dominio de los modos de utilización de los objetos.

Las necesidades surgidas al familiarizarse con las acciones y las relaciones mutuas entre las personas adultas, la superación de los intereses de los límites del ambiente directo y, a la vez, su orientación hacia el propio proceso de la

actividad (y no hacia su resultado), constituyen los rasgos que distinguen al preescolar y que encuentran la expresión en el juego de rol. Estos rasgos reflejan el doble carácter del lugar que ocupan los niños de edad preescolar entre otras personas. Por un lado, empiezan a esperar del niño la compresión de las acciones humanas, la diferenciación del bien y del mal, la ejecución consciente de las reglas de la conducta. Por otro lado, todas las necesidades vitales del niño son satisfechas por los adultos, él no tiene obligaciones serias, los adultos no presentan exigencias significativas para los resultados de sus acciones.

La entrada en la escuela constituye el momento de giro en la vida del niño. Se modifica la esfera de la aplicación de la actividad psíquica, al juego lo sustituye el aprendizaje. Desde el primer día en la escuela al escolar se le presentan las exigencias nuevas que corresponden a la actividad del aprendizaje. Según estas exigencias, el escolar recién iniciado debe de estar organizado, prosperar en la asimilación de los conocimientos; él debe aprender los derechos y las obligaciones que corresponden a su nueva posición en la sociedad.

La peculiaridad diferencial de la posición del escolar consiste en que su aprendizaje es una actividad obligatoria, socialmente significativa. El escolar debe de responder por esta ante el profesor, ante la familia, ante sí mismo. La vida del escolar está supeditada al sistema de reglas iguales para todos los escolares, la principal de las cuales es la adquisición de los conocimientos que él tiene que asimilar para su futuro.

Las condiciones de vida contemporáneas, en situación de crisis social económica, crearon nuevos problemas: 1) económicos –que en el nivel de escolares se presentan en forma de problema «Los niños y el dinero»–; 2) de la concepción del mundo –la elección de las posiciones en relación con la religión que en el nivel de la edad infantil y adolescente se presentan en calidad de problema «Los niños y la religión»–; 3) morales –la inestabilidad de los criterios de derecho y los éticos que en el nivel de la edad adolescente y de la juventud se presentan en forma de problemas «Los niños y el SIDA», «El embarazo temprano», etc.

Las condiciones sociales también determinan las orientaciones de valores, el género de las ocupaciones y el estado emocional de los adultos.

Las regularidades del desarrollo. Dado a que las etapas del desarrollo psíquico tienen, por lo general, la naturaleza social histórica, estas no

pueden ser invariables. Las etapas enumeradas más arriba reflejan las condiciones de vida de los niños en la sociedad moderna. Todos los niños de los países civilizados pasan por estas en una u otra forma. Sin embargo, los límites de edad de cada etapa, el momento del comienzo de los períodos críticos, pueden variar esencialmente dependiendo de las costumbres, de las tradiciones de educar a los niños, de las particularidades del sistema educativo en cada país.

Aquellos rasgos psicológicos principales que unen a los niños que ocupan la misma etapa evolutiva del desarrollo psíquico, hasta cierto grado determinan también sus peculiaridades psíquicas más personales. Lo que permite hablar, por ejemplo, acerca de las particularidades de la atención, de la percepción, del pensamiento, de la imaginación, de los sentimientos, del control volitivo de la conducta, típicos en el niño de la edad temprana o en el preescolar, o en el escolar de la primaria. No obstante, tales particularidades pueden ser modificadas, reestructuradas, al modificar la enseñanza para los niños.

Las cualidades psíquicas no surgen por sí mismas, sino que se forman en el transcurso de la educación y la enseñanza que se basan en la actividad del niño. Por ello, es imposible dar la característica general del niño de una edad determinada sin considerar las condiciones de su educación y de su enseñanza. Los niños que están en diferentes etapas del desarrollo psíquico no se distinguen por la presencia o la ausencia de unas u otras cualidades psíquicas en ciertas condiciones de la educación y la enseñanza. La característica psicológica de la edad consiste, ante todo, en la detección de aquellas cualidades psíquicas que en esa edad es posible y necesario elaborar en el niño utilizando las necesidades, los intereses y las formas de actividad presentes.

Las detectadas posibilidades de desarrollo mental del niño inspiran a algunos psicólogos, pedagogos y padres a acelerar artificialmente el desarrollo intelectual, aspirando a la formación forzosa en el niño de tales formas de pensamiento que son más característicos de los escolares. Por ejemplo, se hacen intentos de enseñar a los niños a resolver las tareas de pensamiento mediante abstractos razonamientos verbales. No obstante, este camino es erróneo ya que no toma en cuenta las particularidades de la etapa preescolar del desarrollo psíquico del niño, con los intereses y las formas de actividad característicos para él. Tampoco se considera la sensibilidad de los preescolares en relación con los estímulos de enseñanza que están orientados hacia el desarrollo del pensamiento imaginativo y no del abstracto. La tarea principal de la enseñanza en cada tapa

evolutiva del desarrollo psíquico no consiste en la aceleración de ese desarrollo, sino en su enriquecimiento, en la utilización máxima de aquellas posibilidades que proporciona esta etapa precisamente.

La determinación de las etapas del desarrollo psíquico se basa en las condiciones y las regularidades externas e internas del propio desarrollo y constituye la periodización psicológica y evolutiva.

3. La actitud interior y el desarrollo

La existencia de las relaciones sociales se refleja en la personalidad, como es sabido, a través de la apropiación por parte del hombre de los valores socialmente significativos, a través de la apropiación de las normas y de las actitudes sociales. Con la peculiaridad de que tanto las necesidades como las motivaciones de cada personalidad son portadores de las orientaciones sociales históricas de aquella cultura donde se desarrolla y actúa el hombre en cuestión. Lo que significa que el ser humano puede crecer en su desarrollo hasta el nivel de la personalidad solamente en las condiciones del ambiente social, a través de la interacción con ese ambiente y la apropiación de la experiencia espiritual que acumuló la humanidad. El hombre paulatinamente en el proceso del desarrollo ontogénico forma su propia posición interior a través del sistema de los sentidos personales.

El sistema de los sentidos personales. La psicología estableció una serie de condiciones que determinan las regularidades principales del desarrollo psíquico de la personalidad. En cada personalidad el nivel de desarrollo psíquico constituye su inicio; aquí se puede incluir el desarrollo intelectual y la capacidad de construir independientemente las orientaciones de valor, de elegir la línea de conducta que permite defender estas orientaciones.

La existencia individual de la personalidad se configura a través de la actitud interior, el proceso de formación de los sentidos personales, sobre cuyo fundamento el hombre estructura su concepción del mundo, a través del aspecto de la autoconciencia lleno de contenido.

El sistema de los sentidos personales de todo hombre determina las variantes individuales de sus orientaciones de valor. El hombre desde los primeros años de vida asimila y crea las orientaciones de valor que forman su experiencia vital. Estas orientaciones de valor las proyecta hacia su futuro. Precisamente por eso son tan individuales las actitudes valorativas de orientación de las personas.

La sociedad contemporánea se elevó al nivel del desarrollo donde se toma conciencia del valor del inicio personal en el hombre, donde se valora el desarrollo polivalente de la personalidad.

A. N. Leóntiev indicaba que la personalidad es una cualidad especial que el individuo adquiere en la sociedad, en el conjunto de las relaciones sociales por su naturaleza, en las cuales participa el individuo[65]. La satisfacción por parte del hombre de las necesidades objetales materiales lleva al descenso de estas solo hasta el nivel de las condiciones, pero no hasta los orígenes internos del desarrollo de la personalidad: la personalidad no puede desarrollarse en los términos de las necesidades, su desarrollo supone el desplazamiento de las necesidades hacia la creación que no tiene límites. Esta conclusión tiene un significado de principio.

Los psicólogos que trabajan sobre la teoría de la personalidad consideran que el hombre como personalidad representa un sistema psicológico relativamente estable. Según L. I. Bozhóvich, el hombre capaz de guiarse de acuerdo con los objetivos planteados, lo que determina el carácter activo de su conducta, es una personalidad psicológicamente madura. Esta capacidad está determinada por el desarrollo de tres aspectos de la personalidad: el racional, el volitivo y el emocional[66].

Para una personalidad íntegra armónica, sin duda, es importante no solamente la capacidad de auto-guiarse conscientemente, sino la de formar sistemas de motivación. La personalidad no puede caracterizarse por el desarrollo de algún aspecto –el racional, el volitivo o el emocional–. La personalidad constituye una especie de la integridad de todos sus aspectos.

V. V. Davýdov con todo derecho indicaba que la madurez social psicológica de la personalidad no se determina tanto por los procesos de crecimiento orgánico, sino por el lugar real del individuo en la sociedad. El autor afirma que en la psicología evolutiva moderna es necesario plantear la cuestión del siguiente modo: «¿Cómo formar la personalidad humana íntegra, cómo ayudarla, utilizando la expresión de F. M. Dostoyevski, a “destacarse”, cómo conferir al proceso de educación y de enseñanza la dirección más acertada, socialmente justificada»[67].

Es indudable que este proceso debe ser estructurado de tal modo que cada niño reciba la oportunidad de convertirse en una personalidad cabal, desarrollada en todos sus aspectos. Para que el niño se convierta en personalidad, es necesario formar en él la necesidad de ser una personalidad. Acerca de esto escribía E. V. Iliénkov: «¿Desean que el hombre se convierta en personalidad? Entonces, colóquenle desde el principio, desde la niñez, en tales relaciones mutuas con otra

persona (con todas las personas), dentro de las cuales él no solamente pudiese, sino estaría obligado a convertirse en personalidad… Precisamente el desarrollo polivalente, armónico (y no deforme unilateral) de cada hombre constituye la condición principal del nacimiento de la personalidad que sabe por sí misma determinar los caminos de su vida, su lugar en esta, su oficio interesante e importante para todos, incluido el propio hombre»[68].

El desarrollo polivalente de la personalidad no excluye la ausencia del conflicto en la propia personalidad. La motivación y la conciencia de la personalidad determinan las particularidades de su desarrollo en todas las etapas de la ontogenia, donde inevitablemente surgen la unidad y la lucha de los contrarios en la autoconciencia de la personalidad y en sus manifestaciones emocionales afectivas y racionales[69].

En la etapa moderna del desarrollo histórico-cultural, como resultado de la separación del especial «factor de lugar» en el sistema de las relaciones sociales, de una manera especial se determina el desarrollo de los niños de edad preescolar. Todo el sistema de la educación preescolar está orientado para organizar «la apropiación» efectiva por el niño de la cultura espiritual creada por la humanidad, para formar en él la jerarquía de los motivos de conducta útil para la sociedad, para desarrollar su conciencia y autoconciencia.

Lo que se trata de la personalidad del niño que se encuentra en el proceso de desarrollo, en relación con esta hablamos solo sobre la formación de las premisas necesarias para lograr el desarrollo polivalente. Las premisas en cada etapa del desarrollo psíquico crean las formaciones personales que tienen un significado trascendental que determina el desarrollo ulterior de la personalidad. Nos resulta evidente que el desarrollo del hombre toma el rumbo del perfeccionamiento de las cualidades personales que proporcionan la posibilidad del desarrollo exitoso de la individualidad de la personalidad y, al mismo tiempo, hacia el desarrollo de las cualidades personales que proporcionan la existencia de la personalidad como una unidad de la sociedad, como un miembro del colectivo.

Hacerse hombre significa aprender a manifestarse en relación con otras personas como corresponde al hombre. Cuando hablamos de «la apropiación» de la cultura material y espiritual creada por la humanidad, no solo sobrentendemos la asimilación por el hombre de la habilidad de utilizar correctamente los objetos creados por el trabajo humano, de comunicarse con éxito con otras personas,

sino, también, el desarrollo de su actividad cognoscitiva, su autoconciencia y de los motivos de conducta. Sobrentendemos el desarrollo de la personalidad como el de la existencia activa, original, individual de las relaciones sociales. Junto a ello, es importante determinar los logros positivos y negativos que aparecen en diferentes etapas de la ontogenia, aprender a dirigir el desarrollo de la personalidad del niño comprendiendo las regularidades de este desarrollo.

El desarrollo de la personalidad no se determina solo por las particularidades innatas (si se trata de la psique sana), solo por las condiciones sociales, sino también por la actitud interior, una determinada posición hacia el mundo de las personas, hacia el mundo de las cosas y hacia sí mismo que se forma ya en el niño pequeño. Las premisas y las condiciones del desarrollo psíquico indicadas interactúan profundamente unas con otras, determinando la actitud interior del hombre en relación consigo mismo y con las personas que le rodean. Pero esto no significa que al formarse en el nivel dado de desarrollo esa actitud deja de ser objeto de la influencia externa en las etapas posteriores de la formación de la personalidad[70].

En la primera etapa se produce la formación de la personalidad espontánea, no guiada por la autoconciencia. Este período de la preparación del nacimiento de la personalidad consciente de sí misma, cuando en el niño surgen en formas claras la poli-motivación y la subordinación de sus acciones. El inicio del desarrollo de la personalidad se determina por los acontecimientos siguientes en la vida del niño. En primer lugar, él separa a sí mismo como a una persona (lo que sucede durante toda la edad temprana y preescolar), como al portador de un nombre determinado (el nombre propio, pronombre «Yo» y una determinada apariencia física). Psicológicamente, «Yo-imagen» se forma a partir de la relación emocional (positiva o negativa) hacia la gente y desde la manifestación de la voluntad propia («Yo quiero», «Yo mismo») que se presenta como la necesidad concreta del niño. Muy pronto empieza a manifestarse la aspiración de ser reconocido (que tiene la orientación tanto positiva como negativa). Al mismo tiempo, en el niño se forma el sentimiento de identificación sexual, lo que también determina las peculiaridades de la personalidad. Más adelante, en el niño aparece la percepción de sí mismo en el tiempo, él empieza a tener el pasado, el presente y el futuro psicológico y de un modo nuevo referirse a sí mismo, se abre para él la perspectiva de su propio desarrollo. El significado primordial para la formación de la personalidad del niño tiene la comprensión de que el hombre entre la gente debe de tener obligaciones y derechos.

De tal modo, la autoconciencia representa las orientaciones de valor que forman el sistema de los sentidos personales que constituyen la existencia individual de la personalidad. El sistema de los sentidos personales se organiza en la estructura de la autoconciencia que presenta la unidad de los eslabones que se desarrollan según las regularidades determinadas. A la estructura de la autoconciencia de la personalidad forman la identificación con el cuerpo, el nombre propio (la relación valorativa hacia el cuerpo y el nombre); la autoestima expresada en el contexto de la aspiración al reconocimiento; la presentación de sí mismo como el representante de un sexo determinado (la identificación sexual); la representación de sí mismo en el aspecto de tiempo psicológico (el pasado, el presente y el futuro individual); la evaluación propia en el marco del espacio social de la personalidad (los derechos y las obligaciones en el contexto de la cultura concreta).

Los eslabones estructurales de la autoconciencia se llenan con los signos que han surgido durante el proceso de la realidad de la existencia del hombre históricamente determinada. El sistema de signos de la cultura a la que pertenece el hombre constituye la condición de su desarrollo y de «movimiento» dentro de ese sistema. Cada hombre a su manera se apropia de los significados y los sentidos de los signos culturales. Por eso en la conciencia de todo hombre están representadas las realidades objetivo-subjetivas del mundo objetal, de los sistemas imagen-signo, de la naturaleza, del espacio social.

Precisamente esa individualización de los significados y los sentidos de los signos culturales hace a todo hombre un individuo irrepetible, único. De aquí, naturalmente, deriva la necesidad de adquirir el volumen máximo de la cultura: una representación paradójica de lo humano en el individuo, cuan mayor es el volumen de las unidades culturales que está representado en la autoconciencia del hombre aislado, son más numerosas las transformaciones de los significados y los sentidos de los signos sociales, y es más enriquecida la individualidad del hombre.

Claro, que aquí se puede hablar solo de la correlación posible entre el volumen de la adquisición y la individualización del hombre. Sin duda, existe multitud de diversas condiciones y premisas que componen la posibilidad de la individualización del hombre.

Notas al pie

[5] Leóntiev, A. N., Actividad, conciencia, personalidad. M., 1975, p. 82.

[6] Ibidem.

[7] En los tratados filosóficos ambos conceptos («cosa» y «objeto») se utilizan como idénticos.

[8] Kant, I., Crítica de la razón pura. Progress., 1915.

[9] Engels, F., Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana. Marx, C.; Engels, F., Obras compl.: 50 tomos, 2.ª ed., T. 21, pp. 269-317.

[10] El antropomorfismo, como el fenómeno de la conciencia humana, fue descrito y analizado por varias ciencias interesadas en el estudio de la historia de la cultura. Ver: Lévy-Bruhl, L., Lo sobrenatural en el pensamiento primitivo. M., 1994; Levi-Strauss, C., El pensamiento salvaje. M., 1994; Zelénin, D. K., El culto de los ontogones en Siberia. M., 1936; Losev, A. F., La dialéctica del mito. M., 1930; Losev, A. F., La mitología antigua en su desarrollo histórico. M., 1957; Losev, A. F., Los ensayos del simbolismo antiguo y la mitología. M., 1993; Meletinski, E. M., La poesía del mito. M., 1976; Potebnia, A. A., La palabra y el mito. M., 1989; Tókarev, S. A.; Meletinski, E. M., La mitología / Los mitos de los pueblos del mundo: 2 t. M., 1980. T. 1; Malinovski, B., El mito en la psicología primitiva. Londres, 1926.

[11] También existen los tótems individuales. Por ejemplo, la muñeca-protectora para una niña o un arma pequeña para el niño (en muchas etnias). En general, los objetos que «miraron» al hombre y «quisieron» convertirse en su tótem.

[12] K. Yaspers señalaba que la técnica constituye «una fuerza independiente que atrae todo tras sí», y como el resultado, la sociedad «se transforma en una gran máquina». (Ver: Vom Vrsprung und Zied der Geschichte. Munich, 1949. S. 158-159.)

[13] Hegel, G., Obras: 14 tomos. M., 1956. T. 3, p. 265.

[14] Aquí no hablaremos del aspecto técnico del asunto cuando se produce la eliminación del objeto, de las edificaciones a causa del «envejecimiento», «incapacidad del operario», «avería», etc.

[15] Marx, C.; Engels, F., Primeras obras. M., 1956, p. 554.

[16] Potebnia, A. A., El pensamiento y el lenguaje. Kiev, 1993, p. 7.

[17] La realidad de la lengua es tan variada que constituye el objeto del estudio de muchas ciencias: la lingüística, la lógica, la psicolingüística, la etnolingüística, la culturología, la crítica literaria, sociología, semiótica, etc.

[18] Pávlov, I. P., Obras compl.: 13 tomos. M.; Leningrado, 1951, T. IV.

[19] Mamardashvili, M., Como yo entiendo la filosofía. M., 1990, pp. 163-164.

[20] Lévy-Bruhl, L., El pensamiento salvaje. M., 1994, p. 9.

[21] El término «los signos autónomos» también se aplica en un significado, como un producto infantil específico de la actividad representativa, cuando los niños crean las imágenes que son reconocibles para ellos y que no se practican en la experiencia representativa convencional de los pintores adultos. (Ver: Mújina, V. S., La actividad gráfica del niño como una forma de la asimilación de la experiencia social. M., 1981.)

[22] Bajtín, M. M., Fransua Rable y la cultura popular medieval y de Renacimiento. M., 1990, p. 80.

[23] Ver: Los cuentos populares rusos. Reunido por Afanasiev, A. N. M., 1992.

[24] Darwin, Ch., La expresión de las emociones en el hombre y en los animales. Obras. M., 1953, T. 5, pp. 708-709.

[25] Mújina, V. S.; Jvostov, K. A., Cómo crear a un enemigo. M., 1994.

[26] OJO FALTA LA LLAM. Gran Enciclopedia Soviética. 3.ª ed. M., 1976, T. 2, 9, 23, 25.

[27] Ver: Pirozhkov, V. F., Las leyes del mundo delictivo de la juventud (la subcultura criminal). Tver`, 1994.

[28] Lotman, Yu. M., Las conversaciones sobre la cultura rusa. La vida cotidiana y las tradiciones de la nobleza Rusa (XVIII -comienzo XIX). San-Peterburg., 1994, p. 6.

[29] Ibidem, pp. 7-8.

[30] Vygotski, L. S., Desarrollo de las funciones psíquicas superiores. M., 1960, p. 121.

[31] Ibidem, p. 125.

[32] Y le dijo a Adán: «… Con el sudor de tu rostro comerás el pan, hasta que vuelvas a la tierra, pues de ella fuiste tomado; ya que polvo eres y en polvo te convertirás». (Ver: Biblia. Génesis, Barcelona, 1975, p. 11.)

[33] Biblia. Génesis, Barcelona, 1975, p. 9.

[34] Kedrov, B. M., La ciencia. Enciclopedia de la filosofía. M., 1964, p. 562.

[35] Vernadski, V. I., La autotrofía de la humanidad; Vernadski, V. I., Unas palabras sobre la neoesfera; Chukovski, A. L., La cuna de la vida y del pulso del Universo; Tsiolkovski, K. E., El monismo del Universo; Tsiolkovski, K. E., La filosofía del Cosmos. Antología del pensamiento filosófico. Cosmismo ruso. M., 1993.

[36] Ver: Guirusov, E. M., El sistema «sociedad-naturaleza» (los problemas de la ecología social). M., 1976; Reimers, N. F., La ecología. M., 1994, y otros.

[37] Newman, A., Los pulmones de nuestro planeta. M., 1989, p. 13.

[38] Deryabo, S. D., El objeto de la naturaleza como «el otro significativo». Daugavpils, 1995.

[39] Potebnia, A. A., Las notas de la teoría literaria. Járkov, 1905, p. 101.

[40] Leóntiev, A. N., Psicología de la comunicación. Tartu, 1974, p. 27.

[41] El significado es un concepto filosófico, lógico y de la teoría general de signos y de la ciencia sobre la lengua. La interpretación del significado se relaciona con la comprensión del papel cognoscitivo de la lengua. El significado en la lingüística constituye el contenido semántico (sentido) de la palabra de la lengua natural. (Ver: Significado/Enciclopedia de Filosofía. M., 1962, T. 2, pp. 181-182; Sentido/Enciclopedia de Filosofía. M., 1970, T. 4, pp. 161-162.)

[42] Leóntiev, A. N., Actividad, conciencia, personalidad. M., 1975, p. 153.

[43] Ibidem, p. 154.

[44] ¡Silencio! (latín).

[45] Marx, C.; Engels, F., Obras, 2.ª ed., T. 23, p. 191.

[46] Darwin, Ch., Origen del hombre y la selección sexual./Obras. M., 1953, T. 5, pp. 223-224.

[47] Ibidem, p. 215.

[48] Kant, I., Crítica de la razón pura. M., 1994, pp. 346-347.

[49] Gekkel, E.; Muller, F., La ley biogenética básica/Obras escoj. M., L., p. 169.

[50] Darwin, Ch., Obras. M., 1939, T. 3, p. 215.

[51] Ver: Engels, Anti-Dühring. M., 1957, p. 70; Selly, J., Ensayos sobre la psicología de la niñez. 2.ª ed. M., SPb., 1904; Bolduin, D. M., Desarrollo espiritual del individuo infantil y del género humano. M., 1911, T. 1-2; Claparède, E., Psicología del niño y la pedagogía experimental. SPb., 1911; Stern, V., Psicología de la infancia temprana. Pg., 1915; Büller, K., Desarrollo espiritual del niño. M., 1924; Koffka, K., Los fundamentos del desarrollo psíquico. M.; L., 1934.

[52] Gekkel, E., Enigmas mundiales. M., 1935, p. 137.

[53] Ibidem, p. 159.

[54] Büller, K., Desarrollo espiritual del niño. M., 1924, p. 71.

[55] Koffka, K., Los fundamentos del desarrollo psíquico. M.; L., 1934, p. 29.

[56] Claparède, E., Psicología del niño y la pedagogía experimental. SPb., 1911, p. 75.

[57] Holl, S., El estudio del miedo. Selección de artículos acerca la paidología y pedagogía. M., 1912, pp. 384-385.

[58] Freud, S., «Yo» y «Ello». Obras varios años. T. 1. Tbilisi, 1991.

[59] Vygotski, L. S., Desarrollo de las funciones psíquicas superiores. M., 1960, p. 40.

[60] Levi-Bruhl, L., Lo sobrenatural en el pensamiento primitivo. M., 1994.

[61] Vygotski, L. S., Desarrollo de las funciones psíquicas superiores. M., 1960.

[62] Levi-Bruhl, L., Lo sobrenatural en el pensamiento primitivo. M., 1994, p. 9.

[63] Vygotski, L. S., Desarrollo de las funciones psíquicas superiores. M., 1960, pp. 44-45.

[64] Vygotski, L. S., Desarrollo de las funciones psíquicas superiores. M., 1960, p. 47.

[65] Leóntiev, A. N., Actividad, conciencia, personalidad. M., 1975.

[66] Bozhóvich, L. I., Regularidades psicológicas de la formación de la personalidad en la ontogenia/Obras escogidas de psicología/bajo la redacción Feldstein, D. I. M., 1995.

[67] Davýdov, V. V., La personalidad tiene que «destacar…»/Cómo empieza la personalidad. M., 1979, pp. 110-111.

[68] Iliénkov, E. V., ¿Pero qué es la personalidad?/Cómo empieza la personalidad. M., 1979, pp. 236-237.

[69] Mújina, V. S., Problemas de la génesis de la personalidad. M., 1985, p. 59.

[70] Ibidem, pp. 59-61.

CAPÍTULO II

El desarrollo individual de la personalidad

1. La unidad social y la personalidad única

El hombre por su naturaleza es social y por ello está incluido en la existencia social, en concreto, en la estructura estatal donde se realizan sus derechos y libertades, donde se realiza la aspiración de ser una personalidad única.

La personalidad por su fenomenología presupone el desarrollo. El desarrollo de la personalidad está mediado por el sistema de las relaciones sociales, y el desarrollo de la personalidad se realiza en el proceso de la educación y la adquisición por el hombre de las bases de la cultura material y espiritual. Junto a ello, esa mediación no excluye las posibilidades de la formación de las posiciones propiamente interiores de la personalidad que sobrepasan los límites de las condiciones sociales presentes.

De acuerdo con su fenomenología socio-psicológica, el hombre existe en dos formas que le son propias: como una unidad social y como una personalidad única. La psicología debe de investigar al hombre tanto en calidad de unidad social como personalidad única que es capaz de resolver las situaciones problemáticas en la política, la economía, la ética, la ciencia y otras esferas vitales a través del sistema individual de los sentidos personales.

El hombre como personalidad se forma a través de sus relaciones con otras personas. Él se conoce a sí mismo como individuo a través del otro semejante, precisamente porque el otro, al igual como él mismo, es el portador de las relaciones sociales. La personalidad, por siguiente, se conoce a través de las relaciones «Yo» y «Tu»[1], «Yo» y «Nosotros», «Nos otros» y «Ellos»[2], etc.

El desarrollo de la personalidad se realiza también a través de la adquisición de la cultura material y espiritual de la humanidad. El individuo en el proceso de su vida domina su esencia tribal y, al mismo tiempo, descubre sus potenciales tribales.

El proceso de desarrollo de la personalidad humana es infinito en principio. El hombre es capaz de superar los marcos de cualquier limitación, al tomar conciencia y al dominar la necesidad propia del desarrollo. En relación con ello, es razonable recordar la tesis de C. Marx acerca de que el hombre hace de su actividad vital el objeto de su voluntad y de su conciencia[3]. La actividad vital del

hombre es consciente, él es un ser consciente. La tipología de la conciencia depende de la etapa del desarrollo histórico de la sociedad y del camino individual de una personalidad aislada. (Al mismo tiempo, el hombre indudablemente depende de la esfera de lo inconsciente.)

Una condición necesaria del desarrollo de la conciencia es la libre voluntad del hombre. Un individuo libre se auto-actualiza realmente, se convierte en personalidad, cuando puede seguir sus orientaciones de valor e inclusive contraponerse a su tribu. Es más, el hombre solamente en la sociedad puede aislarse[4]. Pero es posible elaborar esa capacidad solo a través del desarrollo dentro del género, a través de la apropiación de la cultura espiritual que se forma en el transcurso de toda la historia del desarrollo de la humanidad. La contraposición de la personalidad al género es, en esencia, la confirmación de las conexiones más profundas del individuo con la tribu.

La personalidad, por consiguiente, es el portador de las relaciones sociales existentes y, a la vez, de la libertad individual. La personalidad adquiere la libertad individual como resultado de la actualización de sus propias fuerzas tribales, o sea, de la capacidad de aceptar las relaciones conscientemente. Para ello el individuo puede (o debe) aislarse de otros individuos y de la sociedad. Por tanto, a la personalidad se la puede definir como la existencia individual de las relaciones sociales.

La personalidad siempre está representada en la existencia histórica concreta y mantiene con esta una contradictoria unidad dialéctica. El hombre es un ser tribal. Sin embargo, la personalidad no es solamente el producto, sino también el sujeto de las relaciones sociales. S. L. Rubinstein llegó a una deducción de principio de que la importancia de la personalidad se determina por la interpretación en esta de lo universal[5].

S. L. Rubinstein veía la necesidad del estudio del hombre como parte de la naturaleza que es capaz de reflexionar, de tomar conciencia de sí mismo como un ser tribal. «… La existencia humana –escribía —, no es una particularidad que admite la investigación astronómica o psicológica, que no afecta el plano filosófico de los rasgos universales y categoremáticos de la existencia. Debido a que junto con la aparición de la existencia humana se transforma radicalmente todo el plano ontológico, es necesaria la modificación de las categorías, de las definiciones de la existencia, tomando en cuenta la existencia humana. Lo que significa que no solamente se plantea la cuestión acerca del hombre en

comprensión mutua con el mundo, sino también acerca del mundo en correlación con el hombre como una relación objetiva»[6].

El hombre no es solo el producto de las relaciones sociales (económicas y administrativas que se realizan en las condiciones de una determinada formación socio-económica). El hombre es la derivada de las relaciones directas entre las personas como partes animadas de la naturaleza. Esas relaciones constituyen «el intríngulis» de toda la riqueza de sus sentimientos, de su conciencia, de sus orientaciones de valor y de la relación con el mundo en general. S. L. Rubinstein con todo el derecho partía de la tesis de que la comunicación directa presupone la relación con otro hombre como «el género vivo presente», que en forma individual porta en sí «el potencial infinito del género», y, al mismo tiempo, es único, irrepetible. Por eso las relaciones del amor se presentan, a la vez, tanto como tribales, así como exclusivamente individuales. Las relaciones del amor constituyen el desenvolvimiento por el hombre de su esencia humana y la afirmación del otro en su exclusividad y humanidad. Por siguiente, la personalidad auténtica en su auto-actualización debe aspirar a ser digna de sí misma. De aquí, la necesidad de afirmar «la existencia humana como una existencia cada vez más elevada, de mayor riqueza interior que surge de la relación infinitamente variada y profunda del hombre con el mundo, con otras personas y consigo mismo» — así interpreta el sentido y la esencia de la existencia de la personalidad S. L. Rubinstein[7].

A diferencia de las concepciones que separan al individuo y la sociedad, contraponiéndolos uno a otro, nuestra posición consiste en que las condiciones sociales de la vida de las personas constituyen las únicas condiciones posibles de desarrollo de la personalidad humana y de su existencia humana.

La personalidad se desarrolla como un individuo tribal y como una individualidad, perfeccionándose a sí misma y perfeccionando a otros.

Para entender al hombre como personalidad es necesario conocer toda la historia de la sociedad humana, entender la dependencia de la personalidad del desarrollo de la sociedad, y la de la sociedad, del potencial espiritual de la personalidad.

El hombre es el sujeto que vive en el tiempo; la historia humana es la antropogénesis continua. Por ello, el hombre puede ser comprendido solamente a través del análisis de su historia individual y genérica.

La investigación de las culturas diferentes proporciona a la ciencia el conocimiento acerca de su esencia, dependiendo de las condiciones vitales y de las particularidades de las formas de la realización del potencial espiritual humano. La verdad sobre el hombre como una unidad social (un individuo tribal), sobre el hombre como una personalidad, puede descubrirse objetivamente solo mediante una investigación del pasado, de la historia de la humanidad, de su día actual y de la anticipación del desarrollo futuro del género humano. Al mismo tiempo, la personalidad puede ser comprendida a través del análisis de los sentidos personales individuales que se organizan en la conciencia del hombre en los eslabones estructurales, comunes para todos y cada uno en su denominación y sentido.

La estructura de la autoconciencia de la personalidad es el conjunto de las conexiones estables en la esfera de las orientaciones de valor y de la concepción del mundo del hombre que le proporcionan su unidad única y su identidad a sí mismo. La estructura de la autoconciencia de la personalidad, suponiendo la conservación de los significados y de los sentidos frente a los cambios externos e internos, se forma dentro del sistema que la origina, de aquella comunidad humana a la que pertenece esa personalidad.

La personalidad tradicionalmente se considera como un individuo humano, el producto de la comunicación y del conocimiento, condicionado por las condiciones históricas concretas de la vida de la sociedad. Al mismo tiempo, la personalidad es individual. Por eso a la personalidad la suelen definir como la existencia individual de las relaciones sociales. Esa definición refleja la siguiente concepción: 1) la personalidad es lo social en nosotros (la existencia de las relaciones sociales); 2) la personalidad es lo individual en nosotros (la existencia individual de las relaciones sociales).

La existencia de las relaciones sociales en la personalidad se forma a través de la apropiación por el hombre de la cultura material y espiritual, de los valores socialmente significativos, a través del dominio de las normas y de las actitudes sociales. Con esto, tanto las necesidades como las motivaciones de cada personalidad reflejan las orientaciones sociales históricas de aquella cultura en la que se desarrolla y actúa el hombre concreto. El ser humano puede ascender hasta el nivel de la personalidad humana solamente en las condiciones del ambiente social mediante una interacción con ese ambiente y por la adquisición de la experiencia espiritual acumulada por la humanidad. La apropiación por el individuo aislado de la riqueza espiritual del género humano (las necesidades y

las motivaciones, las funciones psíquicas superiores, propiamente humanas; las orientaciones de valor, la ideología, etc.) se produce en dos planos: regular e individualmente. La regularidad se entiende como una tendencia a la repetición con la probabilidad suficiente de lo típico en las determinadas condiciones primarias. Lo regular no es lo excepcional, sino necesariamente lo primario a partir de que se estructura la personalidad humana. Lo primario en cada personalidad es el nivel suficientemente alto del desarrollo psíquico; aquí deberían incluirse, en primer lugar, el desarrollo intelectual que determina la capacidad de formar independientemente las orientaciones de valor y de elegir una línea de conducta que permite defender esas orientaciones; en segundo lugar, el nivel suficiente del desarrollo volitivo y emocional que permite al hombre defender sus orientaciones de valor, su concepción del mundo.

La existencia individual de la personalidad se forma a través de la posición interior del hombre, a través del devenir del sistema de los sentidos personales, en cuya base el hombre estructura su concepción del mundo, su ideología. La concepción del mundo representa el sistema generalizado de los puntos de vista del hombre acerca del mundo en general, acerca de su lugar en este; la concepción del mundo es la comprensión por el hombre de su conducta, actividad, posición, y también de la historia y de las perspectivas del desarrollo del género humano.

Para todo hombre su sistema de los sentidos personales determina las variantes individuales de las orientaciones de valor. La personalidad crea las orientaciones de valor que se forman en el hombre, en su experiencia vital y que él proyecta hacia su futuro. Precisamente por eso son tan individuales las posiciones de las orientaciones de valor de las personas. Sin embargo, en lo individual siempre se manifiesta lo general para el género humano. Lo general se determina por las orientaciones de valor que surgen regularmente en cualesquiera relaciones sociales de las personas y que forman la base de la estructura de la autoconciencia de la personalidad. La autoconciencia de la personalidad representa una unidad comprendida en sí misma que encuentra su expresión en cada uno de los eslabones siguientes.

El nombre propio es el primer eslabón de la estructura de la autoconciencia, el nombre identificado con la individualidad corporal y espiritual del hombre. El significado fenomenológico del hombre como el signo individual del hombre que lo representa en el mundo y determina el camino de su vida tiene lugar en todas las etapas de la historia del hombre. En los mitos del

hombre arcaico se percibe el momento de esperanza de la aparición del recién nacido («Cuando venga…»), del nacimiento («Ya ha venido…») y de su devenir como miembro de la tribu. Con la peculiaridad que el nombre aparece antes de que nazca el hombre, quedándose después de su muerte y pasando del antecesor al descendiente. En la cultura europea contemporánea el nombre se le da al hombre según varias razones: la tradición, en honor de un pariente, si suena armonioso, conforme a la moda, etc. Con esto el nombre está valorado como el signo social del hombre. Sin embargo, en profundidad, psicológicamente, el nombre constituye aquel catalizador que favorece la acumulación de las emociones positivas dirigidas hacia el hombre que se manifiestan desde los primeros días de su aparición en el mundo, la formación de la confianza básica hacia las personas y la relación de evaluación consigo mismo. Con esto el nombre se identifica profundamente con el contorno corporal, con el propio cuerpo del hombre y con su interior esencia espiritual. En las etapas del desarrollo ontogénico ese eslabón de la autoconciencia se llena con las complejas conexiones integrales y determina las orientaciones de valor del hombre en sus aspiraciones hacia la aprobación, en las particularidades de la identificación sexual, en el carácter de la estructuración de las perspectivas vitales y también en el sistema de los derechos y las obligaciones. En el caso de la depravación del nombre (insulto, cambio forzoso del nombre, etc.) el hombre no solamente experimenta la disconformidad, sino que puede responder con las reacciones psicasténicas o con los estados depresivos. El referirse hacia el hombre por su nombre, la manifestación de la relación de respeto hacia él mediante el estilo adecuado de la comunicación proporciona la condición de la interacción exitosa y la disposición de resolver las tareas problemáticas generales.

El nombre es la denominación personal del hombre que se le da al nacer; es el signo que permite asociarlo con una determinada capa social, una etnia, un lugar en las relaciones sociales, un sexo. El nombre es el cristal de la personalidad que durante la vida forma y individualiza al hombre. El hombre que confesa la relación tradicional con el nombre lo protege desde la juventud y se distingue favorablemente del «sinnombre» (V. Dal), el vagabundo que no se acuerda de su parentesco o quien oculta su nombre.

La autoconciencia del hombre tribal, sin duda, dependía de su identificación con su propio nombre. Para la conciencia mitológica de la cultura genérica el nombre y su portador presentaban algo inseparable. La magia del nombre no permitía

matar a un enemigo hasta que se conocía su nombre (había que matar a la persona y a su nombre al mismo tiempo); el guerrero antiguo, al atrapar a su víctima, exigía: «¡Dime tu nombre!» El nombre que se transmitía dentro de la tribu al recién nacido de sus antepasados en la conciencia humana protegía al niño. En la cultura genérica se formaban «las imágenes» de cada nombre, bien comprendidas por sus representantes, que determinaban cómo quiere ver el género a su portador, de quién quieren proteger al niño. Si al niño en el momento de elegir el nombre le daban el nombre de un antepasado, él paulatinamente se enteraba de los hechos de su vida, se identificaba con ese antepasado y esperaba que sus mejores cualidades pasaran a ser suyas. El nombre entraba profundamente en la personalidad junto con el pensamiento mitológico, convirtiéndose en esencia de la propia personalidad.

En las condiciones de la vida contemporánea de los países pertenecientes a la cultura europea el nombre ha perdido la agudeza de la relación mitológica, pero sigue conservando, a la vez, el significado potente y el sentido para su portador. El nombre tiene el significado psicológico; se convierte en aquel primer cristal de la personalidad alrededor del cual se forma la propia esencia de la que es consciente el hombre. Con esto, el nombre se une al «Yo» que también se utiliza para designación del hombre de sí mismo.

Gracias al nombre y al pronombre «Yo», el niño aprende a separarse como una persona. La identificación con el nombre tiene lugar desde los primeros años, al niño le es difícil pensar en sí fuera del nombre, este subyace la autoconciencia, adquiere el especial sentido personal. Gracias al nombre, el niño obtiene la posibilidad de representarse a sí mismo como un individuo exclusivo, aislado de los otros. La privación del niño mediante la relación con su nombre (la depreciación del nombre, el hecho de referirse hacia él por su apellido) lo priva de seguridad en sí mismo, rebajando el sentido de la confianza hacia el adulto.

El hombre moderno en la sociedad civilizada tiene una relación informal con su nombre, aunque comprende bien su esencia semántica. En caso de necesidad el hombre puede cambiar su nombre. Sin embargo, en la vida cotidiana la gente raramente lo hace.

El cambio forzoso del nombre lleva al hombre a una crisis de personalidad. Por ejemplo, la campaña realizada en los años ochenta de cambio de los nombres de los así llamados búlgaros turcos y de los gitanos causó múltiples casos de crisis de personalidad entre las personas que fueron sometidas a esa prueba. Estas

personas empezaron a sentirse diferentes personalidades y perdían la perspectiva de la vida.

«El nombre es la designación, la denominación, la palabra que designa al individuo, a la personalidad.» En Rusia se distinguía el nombre dado en honor del santo, un nombre angelical, de bautizo, y el alias, que antiguamente no se difundía. Además, hace 100 años muchas personas ya tenían el patronímico y el sobrenombre, el apellido. En complemento al nombre tribal la gente o la familia proporcionaban el sobrenombre.

El acto de dar el nombre a una persona portaba diferentes sentidos y significados.

Los nombres diminutivos tenían mucho uso y se aplicaban con diferentes significados (Sen iushka, Sen iusha, Sen iutka). Así llamaban también a los príncipes, en particular, a los Galitski (Vladímir ko, VasiĺKo). El plebeyo ante el amo, y este ante el príncipe, ante el zar se llamaba de forma diminutiva (Petr ushka, Fed´ ka, Mit ´ ka).

Los popes, sin embargo, se nombraban terminando con «- chische» (Iván chische, Stepán chische).

Un diminutivo especial se utilizaba para los hijos ilegítimos. Sviatoslav se fue a Vladímir y con él dos hijos de su concubina: Mstisláv ets y Yarosláv ets.

El concepto «el nombre» puede tener un sentido metafórico como una expresión de fama, de virtudes: «Él consiguió el nombre», «El hombre con nombre». V. Dal cita las expresiones propias del lenguaje coloquial que representan al nombre del hombre como su esencia humana. «No soy una oveja sin nombre», «Está bien aquí y allá, le llaman por su nombre», «Bajo otro techo, otro nombre».

La relación con el nombre humano en general, con diferentes modalidades de nombrar, se forma durante el proceso histórico. No es estático permanentemente. Algunos significados de nombramientos desaparecieron con el paso del tiempo, otros se conservan hasta el día de hoy. «Las relaciones» del niño o del adulto con su nombre en distintos momentos de la existencia no son idénticas: desde «la no-percepción» del significado de dirigirse por el nombre hasta la extrema atención enfermiza hacia el pronunciamiento de su nombre. Por ello, solamente una identificación sutil de otros con el niño o el adulto, que se expresa en los modos

de dirigirse por el nombre, proporciona una interacción correcta, presta la posibilidad de apoyar al hombre en sus pretensiones en la relación deseada por él hacia sí mismo.

El cuerpo es el organismo del hombre en sus formas y manifestaciones físicas externas. En el hombre lo corporal y lo espiritual están unidos inseparablemente. El cuerpo es el portador de las propiedades psíquicas y espirituales del hombre. Al mismo tiempo, la personalidad contiene no solo el principio espiritual, sino también sus particularidades corporales.

El cuerpo humano desnudo en el proceso de la historia ha sido objeto de admiración estética y pudor, el portador espiritualizado de las propiedades personales y el objeto de la venta vergonzosa del hombre como un individuo con varios indicios físicos (las proporciones de la cara y del cuerpo, la altura, el peso, la edad, la raza, etc.). En el primer caso, en el hombre a través de su cuerpo se destaca la belleza espiritual y física. En el segundo caso, es la identificación sexual y los así llamados indicios físicos «mercantiles». Aquí subyacen las formas antagónicas de la relación con la apariencia física del hombre: 1) la visión espiritualizada de la esencia del hombre corporal como el apogeo de la creación, como el objeto del amor y de la admiración; 2) la visión constante del hombre como un representante del sexo exclusivamente, que se puede utilizar para satisfacer los deseos lujuriosos, para las acciones sádicas. Lo dicho afecta no solo a la utilización del cuerpo ajeno y propio, sino también las posturas y gestos diversos, las palabras y las expresiones que por su carácter obsceno difaman al alma humana y a su cuerpo. En el último caso se crea la atmósfera de la burla cínica sobre la naturaleza del hombre y sobre su castidad. Ese antagonismo en relación con el cuerpo humano está representado en la autoconciencia de las personas aisladas mediante las tradiciones adquiridas, las orientaciones culturales y a través de la posición interior.

Las posiciones antagónicas referentes al cuerpo humano encontraron su reflejo en el arte, la pintura y la literatura desde antaño conllevan ambas tendencias. Un lugar especial ocupa la pornografía. Es importante indicar aquí el papel destructor de la relación mezquina hacia el cuerpo humano, lo que lleva al conflicto con la vergüenza y el pudor. La vergüenza en relación con la propia desnudez, con la desnudez de otro hombre, es la gran capacidad de preservar el pudor corporal y espiritual. El niño nace sin el sentimiento de la vergüenza, pero tampoco como un ser desfachatado. Nadie puede seguir manteniendo el estado de inocencia originaria. Es importante a tiempo inculcar al niño y al adolescente

la comprensión de las particularidades de las manifestaciones corporales, propias a cada edad, y el diapasón adecuado de la permisividad del trato con el cuerpo propio (en el plano de los esfuerzos físicos, de las funciones corporales, de la higiene, etc.). Es importante a tiempo conseguir educar el sentido de pudor y de la vergüenza que lo acompaña. Es importante, preservando la vergüenza, inculcar la relación de valor hacia el propio cuerpo, enseñar a preocuparse sobre este. El niño y el adolescente paulatinamente aprenden en las situaciones de desnudarse o cambiarse públicamente (la sauna, el gimnasio, etc.) con la soltura suficiente externa a controlar sus posturas según el sentido de vergüenza inculcado. En este caso el niño, el adolescente, el adulto se comportan más naturales que los exhibicionistas que acentúan atrayendo la atención hacia su supuesta libertad, y que inevitablemente adoptan algunas posturas tipificadas y dudosas.

El cuerpo humano puede ser constante, pero también puede ser elevadamente pudoroso. Todas las manifestaciones corporales invariablemente se reflejan en la personalidad del hombre, la relación interior hacia sí mismo corporal está creando, a la vez, también la personalidad correspondiente. Propiamente, con la toma de conciencia de sí mismo corporal y con la relación hacia sí mismo corporal en la ontogenia comienza el desarrollo de la personalidad.

El cuerpo del hombre en el sistema de los valores constantemente se contrapone a su espíritu:

¡El cuerpo constantemente maldecido!..

El espíritu eternamente alabado.

¡Espíritu! ¡Que seas bienvenido!

¡Carne! ¡Infame para simpre!..

Yevgueni Vinokúrov

En realidad, el cuerpo exige la relación especial del hombre. La ausencia de la relación de valor hacia su propio cuerpo, la ausencia de la vergüenza de la

relación estética hacia el cuerpo perfecto humano y también la agresividad incontenible que se manifiesta en las expresiones corporales constituyen las señales de defecto en el desarrollo personal.

La pretensión de aprobación es el segundo eslabón de la estructura de la autoconciencia. Ya en las relaciones genéricas, tribales, el hombre aspiraba estructurar su comportamiento y participar en la actividad de producción de modo que le proporcionaba la aprobación de la tribu. El hombre antiguo elaboraba las normas de la conducta social en compañía de los otros miembros de su tribu (estas no afectaban a las personas de otras tribus). Las virtudes que en rasgos generales seguían la gente primitiva para sobrevivir en las condiciones vitales extremas en la naturaleza influían en los intereses de la tribu. Eran, ante todo, los tabúes que prohibían el asesinato, el atraco, la traición, etc., lo que proporcionaba que el género sobreviviese; eran las esperanzas del éxito en la actividad que apoyaban la perpetuidad del género. El individuo que cumplía todas las reglas de la tribu obtenía la aprobación de sus miembros y gozaba de protección. Los crímenes dentro del propio género se calificaban de «vergüenza eterna». Precisamente las esperanzas tribales de un tipo determinado de conducta determinaban el desarrollo de la autoconciencia tribal que se unificaba en el significado y el sentido de la palabra «Nosotros». De este modo, en la etapa inicial del desarrollo de la humanidad los valores tribales, la conciencia tribal, determinaban el comportamiento del hombre, conteniendo la impulsividad individual mediante el control riguroso y la exigencia de la orientación incondicional hacia los valores tribales. Sin embargo, además de la tendencia de someter a los individuos humanos a los intereses inmediatos de la tribu, en la historia de la humanidad surgen también tendencias principalmente nuevas. Es la tendencia hacia el descubrimiento de nuevos modos de actuar en el mundo de las personas y de los objetos. Al pasar por las situaciones extremas que ofrecía la vida social, no natural, de las personas, los representantes aislados del género humano aportaban a sus tribus y pueblos las normativas éticas que, afianzándose, se convertían en las tradiciones firmes, la orientación hacia cuales se mantenía por la opinión pública. Precisamente el cumplimiento de las tradiciones y de las leyes proporcionaba al hombre la posibilidad de satisfacer su necesidad en la aprobación.

En la ontogenia la necesidad en la aprobación se forma gracias a la relación parcial del adulto hacia las manifestaciones del niño. Desde la edad temprana el

niño descubre que todos sus actos se separan en «buenos» y «malos». Dado a que todo lo bueno se estimula emocionalmente, en el niño surge la aspiración de ser bueno, empieza el desarrollo de la aspiración activa de aprender lo que aprueban las personas que le rodean. Con esto el niño asimila firmemente la autoestima positiva: «Soy bueno.»

En las condiciones contemporáneas el hombre adulto realiza su necesidad en la aprobación en toda la amplitud de las formas diversas de la actividad, que están incluidas en las tres esferas de la existencia humana: la naturaleza, el mundo objetal, la sociedad. Las normas de la conducta social adquieren el carácter de valores humanos generales y estrictamente únicas, adoptadas solo por una etnia concreta o por un estado. Las normas modernas de la conducta social del hombre ya no existen en forma de tabúes tribales, sino que se ubican en la esfera de los códigos y de las representaciones morales. Con esto, gracias a la cultura de la reflexión, aparece la comprensión de la motivación del hombre que actúa de tal u otro modo. De este modo, la pretensión de aprobación para el hombre moderno puede ser realizado no en las formas estrictamente determinadas de la actividad o de la conducta normativa, sino en los matices de las relaciones interpersonales.

La privación de la realización de las pretensiones de aprobación (disconformidad, desagrado, enajenación de los otros) lleva a la tensión emocional y a la frustración, al desarrollo de tales formaciones negativas como la mentira, la envidia, la agresividad, la inseguridad, la pasividad, el conformismo, etc.

La pretensión de aprobación es la presentación al hombre de sus derechos al respeto social por parte de otras personas. La necesidad de la aprobación es la característica del hombre como ser social y como una personalidad única. La realización de la necesidad de aprobación no solamente es la realización de las pretensiones del estatuto formal socialmente significativo, sino también la realización de las pretensiones en la esfera de la función simbólica de los valores humanos que tienen los significados y los sentidos históricamente formados en cada cultura. Es conocido: la cultura siempre lleva consigo la naturaleza simbólica que influye en todas las esferas de la autoconciencia, incluida la esfera de la pretensión de aprobación.

Las investigaciones comparativas de las tendencias de desarrollo de la conciencia estática permiten determinar que las culturas tribales a menudo, independientemente del lugar geográfico de la ubicación de la etnia, tienen los

significados y los sentidos idénticos, relacionados con el contenido de las pretensiones de aprobación. Aquí se incluyen todos los componentes de la base de la vida humana: la actividad, las tradiciones, a partir del nacimiento del hombre hasta su desaparición, la relación con la naturaleza, con el mundo objetal, con la gente, etc. Cada una de las mencionadas esferas de la actividad humana porta consigo las predisposiciones para presentar las pretensiones indicadas.

Un lugar especial ocupa la pretensión de aprobación en la esfera de la consolidación étnica. La historia de la autoconciencia étnica es la historia de la polarización del sistema binario «Nosotros»-«Ellos» a través de los mecanismos de la identificación y del aislamiento. Los significados y los sentidos de las palabras «Nosotros» y «Ellos» siempre tenían una fuerza colosal para influir en la autoconciencia de las personas. La unificación dentro de «Nosotros» proporcionaba la aprobación y el apoyo. También se alentaba la enajenación de «Ellos». En el estadio de las relaciones tribales «Ellos» se aniquilaban, sus tierras y viviendas se arruinaban, los ríos se envenenaban (simbólicamente, mediante hechizos y maldiciones, o en realidad). Actualmente los significados y sentidos profundos de «Ellos» y «Nosotros» tienen una tendencia a transformarse. No obstante, las emociones étnicas poseen la capacidad de transmitirse de una generación a otra, hasta el día de hoy observamos como el hombre contemporáneo puede realizar su necesidad en la pretensión en el contexto de las relaciones étnicas e interétnicas.

La necesidad de aprobación (incluido el ascenso profesional) en las condiciones contemporáneas, el hombre puede realizar una diversidad de tipos de actividad que surgieron en la historia de la humanidad, y también en las esferas que simbolizan el desarrollo paulatino de la autoconciencia de la gente: se modifica la relación hacia la amenaza de la crisis ecológica (ese problema cada vez es más actual no solo para la ciencia, sino también para la política y la ideología), hacia la discordia entre las etnias y la discriminación (la parte civilizada de la humanidad ha elaborado «La Declaración Universal de los Derechos Humanos»), etc. La defensa de la ecología de la Tierra, de los derechos humanos y de la dignidad de la personalidad adquiere nuevos significados y sentidos para el hombre y colabora a la realización de su necesidad de ser aprobado por el grupo de las personas cuya opinión es importante para él, de su necesidad de consolidarse a través del sistema de las orientaciones de valor propias.

En la vida cotidiana del hombre los significados y los sentidos tan elevados en la

esfera de la pretensión de aprobación habitualmente están ausentes en forma expresa. El hombre aspira a ser aprobado por las personas cercanas (la familia, los parientes, los vecinos, los colegas del trabajo) a través de la autoafirmación en la conducta normativa, aspira al amor del prójimo, al éxito en la vida cotidiana, etc. Al realizar la pretensión del reconocimiento en la esfera de la vida cotidiana, el hombre afirma el sentimiento de la dignidad propia y del valor propio, al mismo tiempo está actuando como el individuo social.

La identificación sexual forma el tercer eslabón de la estructura de la autoconciencia. Contiene las orientaciones de valor del hombre hacia su sexo como el papel social, como la potencia sexual y la conducta sexual, y también incluye la aprobación psicológica de la auto-identificación con el sexo a que pertenece en el plano físico, social y psicológico.

La identificación sexual tiene una especificación propia en la historia del desarrollo del género humano y actualmente depende del espacio geo-histórico, de las tradiciones de la etnia, de la religión y del estado. En el mundo existe una gran variedad de estereotipos de la conducta masculina y femenina. La concordancia con las esperanzas de la sociedad a la que pertenece uno u otro hombre o mujer en alta medida determina el destino individual del hombre.

La adquisición psicológica del sexo tiene lugar desde la edad temprana hasta la edad adulta. Ya en la niñez el hombre figura a sí mismo entre otras personas como un futuro varón o como una futura mujer, como un muchacho o como una muchacha. La identificación con su sexo que se adentra tan profundamente a la autoconciencia de la personalidad que resulta ser integrante en todos los eslabones de la autoconciencia (la determinación errónea del sexo dominante en los hermafroditas, etc.) constituye un trauma grave para el hombre que exige seguimiento psicológico sutil.

La depravación del hombre desde el aspecto de su identificación sexual lleva a la tensión emocional, a la frustración y a las neurosis.

La identificación sexual es la unidad de la autoconciencia, de las motivaciones de la conducta, de los actos en la vida cotidiana del hombre, que incluye a sí mismo en un sexo determinado y adopta el papel sexual que está fijado por las tradiciones.

La identificación sexual se produce en base a las premisas genotípicas y a las

condiciones del desarrollo y de la existencia del hombre. Las premisas genotípicas determinan la identificación sexual del hombre según los indicios morfológicos y fisiológicos del género masculino y femenino. Las condiciones sociales determinan la identificación sexual en base de las premisas genotípicas.

La identificación sexual tribal es, ante todo, el trabajo separado de los hombres y las mujeres. La humanidad en el período de las relaciones tribales entre las personas tuvo que tomar en consideración las facultades físicas y la relacionada con ello, la diferenciación sexual en la división del trabajo. Además, la mujer tribal llevaba consigo una vida nueva, lo que la unía más al hogar, condicionando en mayor medida esa relación. La cultura tribal se orientaba hacia la educación de los chicos y las chicas a través de su inclusión directa en el sistema de las profesiones históricamente masculinas y femeninas. Por eso siempre la educación de un chico correspondía al varón, y la de una chica, a la mujer (en primer lugar, los padres y los parientes cercanos).

La identificación sexual tribal impulsaba al hombre tribal a afirmarse como varón (o mujer) en una actividad concreta. En algunos casos la pertenencia sexual natural del individuo aislado y la actividad necesaria para la familia tribal entablaban relaciones antagónicas. Así, cuando faltaban las manos femeninas para hacer todas las tareas femeninas, al niño recién nacido lo identificaban con una mujer mediante ritos chamánicos, dandole un nombre femenino, las ropas y la educación de mujer. Esas personas perdían su valor en calidad de objeto sexual convirtiéndose en objetivo de burla y desprecio. Las excepciones solo confirmaban la regla: los hombres y las mujeres tenían que cumplir su función en la actividad y en la reproducción de las generaciones.

En la sociedad contemporánea civilizada la identificación sexual no está predeterminada por la división del trabajo en masculino y femenino. Los papeles sexuales se asimilan a través de la imitación a los representantes de su sexo, mediante la identificación con ellos y la separación de los del sexo opuesto, en los determinados períodos de edad. Los mecanismos de identificación-la separación interactúan sutilmente en el proceso del desarrollo de la identificación sexual del hombre: la norma de la identificación sexual es muy dispersa durante toda la ontogenia y la vida del hombre.

En la ontogenia el niño hacia el término de la edad temprana determina para sí su pertenencia sexual, y en el transcurso de los primeros siete años activamente adquiere las formas de conducta, los intereses, los valores de su sexo. Los

estereotipos del comportamiento masculino y femenino entran en la autoconciencia del niño mediante la imitación a los representantes de su sexo. Al mismo tiempo, se desarrolla en el niño la así llamada parcialidad benévola de diferentes matices emocionales hacia los niños de su sexo y del opuesto.

La posición del niño, del adolescente, como representantes del sexo, determina la especificidad del desarrollo de la autoconciencia. La comprensión de su identificación sexual tiene una importancia trascendental para el desarrollo del hombre: el apoyo del «prestigio» de su sexo en el marco de la cultura de su etnia, del país, determina los logros principales positivos en el desarrollo de la personalidad. Las formaciones negativas también pueden tener relación con las peculiaridades culturales de la identificación sexual.

Un lugar especial ocupa el problema de la identificación de las personas cuyas particularidades genéticas, morfológicas, fisiológicas y psicológicas en conjunto llevan a su discordancia, que se manifiesta en las perversiones sexuales.

En las perversiones sexuales un lugar determinado ocupan los factores constitucionales hereditarios. No obstante, las desviaciones innatas de la atracción sexual se encuentran relativamente con poca frecuencia. En la mayoría de los casos, las perversiones surgen en la ontogenia a causa del papel provocador del ambiente social cercano. Al número de las perversiones difundidas, relacionadas con la identificación sexual, se puede incluir la homosexualidad y el lesbianismo. Para prevenir las desviaciones en la identificación sexual en el niño y en el adolescente hay que dedicar una atención especial a su relación con el propio cuerpo, controlar los juegos y la comunicación con los coetáneos, para la formación correcta de las orientaciones de valor de los papeles sexuales con los cuales tendrán que identificarse según el sexo en el momento del nacimiento.

El tiempo psicológico de la personalidad constituye el cuarto eslabón de la estructura de la autoconciencia. El hombre en su autoconciencia en relación con su propia persona piensa en tres tiempos: en el pasado individual, en el presente y en el futuro. Junto con ello, él parte del pasado, del presente y del futuro de su etnia, su estado, y, al fin, puede ser incluido en el pasado, el presente y el futuro de la humanidad. El grado de su inclusión en todas las escalas temporales determina los significados y los sentidos que la personalidad atribuye a su existencia en la Tierra, las obligaciones que asume, y también marca el nivel de desarrollo de la propia personalidad.

La correlación del hombre con el mundo en el pasado, el presente y el futuro constituye la posición más prometedora para su existencia y su desarrollo como una personalidad. Precisamente en esa posición él encuentra la posibilidad de comprender el valor de la existencia humana en toda la perspectiva histórica, en el presente y en el futuro. La reflexión temporal acerca del camino de la humanidad y acerca de su lugar individual en la perspectiva individual de la vida proporciona al hombre la posibilidad de profundizar su conocimiento del valor de la vida, de aspirar a afirmar la existencia a través de la relación moral y el amor hacia la gente.

El niño con ayuda del adulto aprende a «recordar» («Cuando era pequeño»), a dirigirse hacia su futuro («Cuando crezca»). Aspirando a la aprobación el niño con ayuda del adulto se proyecta en el futuro como una personalidad fuerte, todopoderosa y que sabe todo. La aspiración de correlacionar su presente con la propia imagen en el pasado y el futuro es la primordial formación positiva de la autoconciencia de la personalidad en desarrollo.

Las formaciones negativas, relacionadas con la autoconciencia en el contexto temporal, pueden surgir a través de una relación no crítica hacia la propia persona, la imposibilidad y la falta de deseo de esforzar la voluntad; las fantasías libres pueden servir de fundamento para la aparición del proteccionismo en la edad muy alejada de la adolescencia.

El tiempo psicológico de la personalidad para el hombre adulto constituye una especie de instrumento que permite medir su camino individual, incluido el tiempo de vida. Con esto, el tiempo histórico de su pueblo y de toda la humanidad entrelaza en la auto-conciencia del hombre, en su tiempo individual psicológico y determina la especificidad de la concepción del mundo, de las orientaciones de valor, la posición vital.

La depravación de la relación de valor del hombre con el pasado, el presente, el futuro o la ausencia del pasado estructurado en la historia del hombre en desarrollo y la indeterminación de la perspectiva de la vida destruyen el estatuto interior de la personalidad.

El tiempo psicológico de la personalidad es la vivencia individual de su cambio físico y espiritual durante el tiempo presentado por el pasado, el presente y el futuro en el lapso temporal objetivo de la vida. Al mismo tiempo, el tiempo psicológico incluye el pasado, el presente y el futuro de la

etnia, del estado y de la humanidad, en la medida como el hombre concreto asimila en la conciencia individual la cultura nacional y universal. Al igual como la cultura es dinámica en su historia (su presente existe a través de las transformaciones del pasado y a través de los pronósticos del futuro), así también el tiempo psicológico de la personalidad es dinámico dependiendo de las circunstancias significativas para esta: el presente puede modificar las interpretaciones del pasado y del futuro, transformando sus imágenes anteriores. Al recurrir a las personalidades históricas o a las personas sencillas del pasado, al recurrir a los héroes y a los antihéroes de las utopías y las fantasías del futuro, el hombre se correlaciona con sus imágenes y con ello mantiene una conexión emocional con el pasado y el futuro.

La correlación propia con las imágenes culturales del pasado y del futuro es la posición natural para la existencia y el desarrollo del hombre. Precisamente esto le da la posibilidad de percibir como un valor la existencia humana en el transcurso de la historia en la esfera del presente y en la perspectiva cercana y alejada. En el siglo XX este proceso se hizo más complejo. Los cambios esenciales en el proceso del desarrollo de la sociedad, causados por el ritmo y los resultados del progreso técnico industrial, estimulan la rotura con las tradiciones y la relación de enajenación con el pasado. La reflexión sobre su camino individual en el contexto del proceso histórico proporciona al hombre la posibilidad de experimentar el sentimiento de movimiento de la vida individual en la cadena de la historia del género humano, comprender el valor de la vida y el carácter pasajero de los impulsos, lo que hace al hombre afirmarse en la necesidad de la relación ética hacia la gente.

El tiempo psicológico de la personalidad constituye el eslabón de la autoconciencia del hombre que le permite reaccionar adecuadamente hacia su camino individual en el tiempo y aspirar a evaluar objetivamente a sí mismo en sus pretensiones en todas las esferas de la vida.

En la ontogenia la autoconciencia del niño desde la edad temprana se desarrolla en el plano del conocimiento de su «Yo» en el pasado, el presente y el futuro. Las imágenes de la memoria y de la imaginación colaboran a la formación del fenómeno del tiempo psicológico. Cuanto más pequeño es el niño, debe ser mayor la participación del adulto en la formación de la perspectiva vital de la personalidad infantil. En las condiciones favorables del desarrollo de la autoconciencia, cuanto mayor se hace el niño, más claramente comprende la responsabilidad de sí mismo en el presente y en el futuro. Sin embargo, aquí no

existe una correlación directa con la edad.

El desarrollo de la capacidad necesaria socialmente de reflexionar sobre la perspectiva de la vida propia es imposible sin ayuda del adulto, interesado en formar en el niño el tiempo psicológico personal que mediatiza el proceso de la actividad vital, las perspectivas del camino de la vida.

La construcción del cuadro subjetivo del camino vital en la autoconciencia de la personalidad en desarrollo es extremadamente importante.

En las condiciones de la depravación de la personalidad en desarrollo en una familia con problemas o en una institución infantil tipo internado, a menudo se forma la persona sin relación responsable hacia el propio tiempo vital, sin el tiempo psicológico formado.

La insatisfacción emocional, la angustia relacionada con el pasado, el presente y el futuro en los niños privados de la tutoría de los padres tienen una representación típica en su conciencia (los recuerdos, en su mayoría, son negativos y mosaicos; el futuro tiene carácter sincrético). En la práctica del desarrollo del niño privado de la tutoría de los padres actualmente se introduce el método de los mitos positivos proyectados sobre el pasado individual del niño, lo que permite compensar las carencias en el desarrollo del tiempo psicológico de la personalidad.

El espacio social de la personalidad forma el quinto eslabón de la estructura de la autoconciencia. La cultura tribal ya contenía un conjunto determinado de las ideas y los puntos de vista que reflejaban de manera tradicional (los mitos, los tabúes) la relación del hombre tribal con la realidad que lo rodeaba, con las personas, y que servían para educar la nueva generación. La tradición tribal, teniendo el carácter más limitado que la tradición y la cultura de derecho de las modernas sociedades desarrolladas, en el marco de su limitación única formaba la conciencia y la autoconciencia del individuo tribal. Todas las formas de la influencia tribal tradicional (los mitos, las leyendas, los ritos, las costumbres, etc.) sobre las generaciones nuevas tenían el significado exclusivo de educación. Precisamente estas determinaban el contenido de la concepción del mundo del hombre tribal y le proporcionaban aquellas formas de conducta tradicionales que garantizaban su supervivencia, la actividad laboral y la reproducción de la nueva generación.

La asimilación de las normas del deber tribal tenía un significado universal para la supervivencia del género y para cada hombre tribal. Dentro de la tribu la formación del deber se producía a través de las esperanzas sociales tradicionales, la mitología, las leyendas, las canciones. El sentimiento del deber tribal se inculcaba también mediante los actos de la vida cotidiana de la tribu, en la actividad, en las imágenes de la iniciación.

Cada iniciación indicaba que el individuo dado se elevaba un peldaño más en la jerarquía tribal. Esto significaba la aceptación social: quien pasaba la iniciación, ya en el nuevo nivel obtenía el derecho de ser responsable de los actos propios. La iniciación ejercía una influencia tan poderosa sobre el individuo que significaba en realidad el salto cualitativo en su desarrollo espiritual y social. A través de la iniciación «nacía» el individuo socialmente responsable. A la par con que la iniciación creaba el tipo social estandarizado, que obedecía a la tribu, un logro positivo constituía también el hecho que el hombre reforzaba su voluntad hacia la sumisión a la concepción tribal del deber.

En la estructura de la autoconciencia del hombre tribal profundamente se arraigaban los conceptos tribales «es necesario», «es posible», «no se puede».

Como ya hemos indicado más arriba, «es necesario», representa la motivación que convierte al niño ingenuo en el hombre: el niño tiene que sentir y tomar conciencia de sus deberes humanos ante la gente, la naturaleza y ante sí mismo. El conocimiento de las normas del comportamiento y las costumbres de la conducta se forman mediante la relación emocional, inculcada al niño, con las normas éticas. El niño durante mucho tiempo aprende cuáles son sus obligaciones y derechos, sin tomar conciencia de su gran significado para él como el hombre que pertenece a la civilización desarrollada. Para él, las obligaciones y los derechos planteados por la sociedad se presentan como un hecho existente originalmente. Sin el intermediario el niño no puede comprender el significado de los derechos para su propia personalidad. Solamente en la adolescencia el hombre intenta tomar conciencia de los significados y los sentidos que tienen los deberes y los derechos. Con esto, a través de la separación de los adultos y los sufrimientos causados por la sole-dad obtenida, el adolescente se aproxima al entendimiento de que el espacio social constantemente plantea nuevas situaciones problemáticas, que es imposible siempre resolver de modo aprendido y con la experiencia. El adolescente descubre que una situación nueva problemática cada vez hay que solucionarla de manera distinta, partiendo de las obligaciones y los derechos existentes en la

sociedad.

En las sociedades modernas la introducción del hombre al espacio social, al igual como en los tiempos históricamente más tempranos, se produce mediante la asimilación de los derechos y las obligaciones. El aspecto positivo de la aspiración de obtener la aprobación de la sociedad es el sentimiento moral o la conciencia que se resume en las relaciones cotidianas entre las personas en los significados y los sentidos de la eterna palabra «deber». El sentimiento del deber, como el logro superior de la cultura espiritual de la humanidad a través de las aspiraciones de aprobación, se convierte en el patrimonio de la personalidad en desarrollo. La realización de la necesidad de ser aceptado desarrolla el carácter activo, las habilidades de la comunicación, otras cualidades sociales de la personalidad que actúa en el marco de las relaciones entre los derechos y las obligaciones.

El día de hoy el hombre en la sociedad desarrollada parte de la aceptación de que sin las obligaciones no existen los derechos, al igual que como sin los derechos no existen las obligaciones. Las constituciones y la Declaración Universal de los Derechos Humanos definen el derecho únicamente propio del hombre, tener las obligaciones ante la sociedad, ante otras personas, ante el prójimo.

La estructura de la autoconciencia de la personalidad es el conjunto de las relaciones estables de sus elementos, que garantizan cierta unidad e identidad en todos los períodos del desarrollo de la historia humana. La estructura de autoconciencia se forma en los espacios temporal y social. La unidad del contenido de análisis de la estructura de la auto-conciencia constituye las orientaciones de valor que empiezan a formarse en las etapas tempranas de la ontogenia y completan sus eslabones.

La estructura de la autoconciencia del hombre invariablemente incluye las orientaciones de valor de la etnia a que pertenece. Toda etnia consolidada dispone de un sistema de valores propio, históricamente condicionado y que determina las particularidades del contenido y del fono emocional de los eslabones de la autoconciencia. Esta circunstancia une a todos los representantes de una etnia (el mecanismo de identificación) y forma la disposición de defender el carácter único de la etnia en relación con otra etnia, con la cual anteriormente compartía el espacio geo-histórico.

El aspecto de contenido de la autoconciencia está en desarrollo constante, con la

particularidad de que, junto con la constancia de los eslabones de la estructura de la auto-conciencia su contenido depende de muchos factores nuevos (de las premisas del desarrollo, de las condiciones del desarrollo, de la posición interior del propio hombre).

Las condiciones del desarrollo y de la existencia del hombre que psicológicamente lo introducen en la esfera de los derechos y las obligaciones forman el espacio social de la personalidad. En calidad de las condiciones se presentan: 1) el lugar donde transcurre la vida del hombre; 2) el estilo y el contenido de la comunicación en el contexto de la cultura a la que pertenece el hombre; 3) la posición interior del propio hombre en relación con la historia de su etnia, con la cultura como un fenómeno íntegro, históricamente condicionado.

El espacio social como fenómeno de la cultura se determina por los significados y los sentidos de los derechos y las obligaciones que se formulan en la historia de la etnia. Cada cultura contiene un sistema de símbolos, históricamente determinado: los objetos, la ropa, los gestos, los modos tradicionales de expresar las emociones según la ocasión históricamente determinada, el sentimiento de dignidad propia y la relación de valor hacia el sentimiento de dignidad en otra persona, todo esto tiene significados y sentidos comprensibles (naturales) para las personas de una cultura común.

En la ontogenia del hombre el espacio social es dominado paulatinamente, a través del afán del niño de realizar sus aspiraciones de ser aprobado. Mediante la aspiración de obtener la aceptación social y de recibir la evaluación de «bueno», el niño domina la relación de valor hacia el deber, hacia que «hay que hacer», hacia las normas éticas. Al asimilar las obligaciones y los derechos, al acumular determinados conocimientos acerca de estos, el niño no es consciente de su significado como el hombre que pertenece a una determinada cultura, a la civilización moderna. En la práctica, los derechos y las obligaciones para el niño psicológicamente están separados de su personalidad, existen fuera de él, con esto las obligaciones se presentan en su conciencia como un acto de violencia social y los derechos están diluidos en el espacio social, existiendo como una especie de abstracción.

La situación es completamente diferente en el caso del adolescente contemporáneo o de los jóvenes. Precisamente en la adolescencia (en el período de 13-16 años) comienza a aparecer la tendencia hacia el desarrollo personal,

cuando el propio adolescente hace la reflexión sobre sí mismo, se aplica para el devenir de la propia personalidad. Durante este período se produce la clara identificación del desarrollo en dos direcciones al mismo tiempo: 1) la aspiración de asimilar y dominar todo el diapasón del espacio social (desde los grupos de adolescentes hasta la vida política del país y la política internacional); 2) la aspiración de reflexionar sobre el propio mundo interior a través de la profundización personal y la necesidad de tomar conciencia del lugar que ocupa en el contexto de la cultura de su país y de toda la humanidad. Precisamente debido a ello, en la edad adolescente el hombre puede causar la impresión de un sujeto desarrollado intelectual, moral, social y políticamente.

Aquellos adolescentes que simbolizan con sus logros psíquicos y socio-políticos las posibilidades potenciales de la edad pueden demostrar la capacidad de no estar aglutinados por la sociedad, entrar en esta con el entusiasmo de la adolescencia y aspirar a orientarse correctamente en el sistema de los derechos y las obligaciones. Además, al obtener de la sociedad los modelos para evaluar las ideas nacionales, políticas, religiosas o ateas, tales adolescentes pueden orientarse con éxito en estos valores y, teniendo una reflexión desarrollada, conscientemente buscar la solución propia en cualquier situación problemática socialmente significativa.

Es importante indicar que en la adolescencia se establece la gran diferencia entre el camino que recorren distintos adolescentes desde el natural carácter infantil de la niñez hasta la reflexión profunda y la individualidad expresa de la personalidad. Esta diferencia puede conservarse en la juventud y la edad adulta. Por eso observamos una gran diferencia entre las personas en el dominio del espacio social, en la medida de identificación y de enajenación de la esfera de los derechos y las obligaciones.

Muchas personas no están conscientes de los principios esenciales que determinan el lugar del hombre en el espacio social, los logros fundamentales de la humanidad en la esfera de los derechos y las obligaciones. [«Los derechos y las libertades principales del hombre son enajenables y pertenecen a cada persona desde su nacimiento» (la Constitución de la Federación Rusa. Artículo 21, p. 1); «Cada persona tiene las obligaciones ante la sociedad, donde solamente es posible el desarrollo pleno y libre de su personalidad» (la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 29, p. 1).]

La depravación del hombre en forma de restricción de sus derechos y sus

obligaciones puede bloquear su conciencia, aumentar el conformismo que se expresa en el comportamiento no adecuado o pasivo. Sin embargo, la limitación de los derechos y las obligaciones puede producir de su parte una oposición intensificada y la tendencia de oponerse a los que aspiran de privar al hombre de su derecho de poseer todo el conjunto de los derechos ciudadanos y con ello privarle de la ciudadanía.

2. El factor del lugar como una condición del desarrollo de la personalidad

El organismo en el proceso de formación representa el terreno fértil para la educación. Es conocido qué impresión nos producen los acontecimientos que suceden en la niñez, qué influencia a menudo ejercen estos sobre toda la vida ulterior. Por eso la educación que se proporciona en la infancia es significativamente más eficaz que la enseñanza para el hombre adulto.

Las condiciones del desarrollo psíquico influyen en el devenir de la psique del niño de diferente manera. Las premisas biológicas constituyen la estructura del organismo, sus funciones, su maduración, y estas son necesarias para el desarrollo psíquico pero no determinan qué calidades psíquicas precisamente aparecerán en el niño. Lo último depende de las condiciones de la vida y de la educación bajo cuya influencia él asimila la experiencia social.

El paso a la nueva actividad rectora se determina por todo el sistema de las condiciones de la vida del niño en la sociedad y no solo por lo que le enseñan los adultos.

El niño se desarrolla asimilando la experiencia social, dominando las acciones diversas propias al hombre. El adulto le transmite esta experiencia, formando en él esas acciones precisamente en el proceso del aprendizaje. Lo que significa que la enseñanza no debe mecánicamente adaptarse al desarrollo. La enseñanza toma en cuenta el nivel actual del desarrollo, pero no para pararse en él, sino para comprender cómo tiene que ser el paso siguiente. La enseñanza adelanta el desarrollo psíquico, abriéndole el camino. Esta tesis tiene un significado primordial para la práctica de la educación y la instrucción del niño.

Cada edad se diferencia por la susceptibilidad selectiva para las distintas formas de la enseñanza. Existen los períodos de edad que son especialmente sensibles, cuando las determinadas actuaciones de la enseñanza ejercen una influencia máxima sobre el transcurso del desarrollo.

La separación de los períodos sensitivos de desarrollo se explica por el hecho que la enseñanza ejerce mayor influencia sobre las cualidades psíquicas que solamente empiezan a desarrollarse. En este momento estas son especialmente flexibles, modelables, se los puede «torcer» hacia cualquier lado. Es mucho más

difícil modificar, reestructurar las cualidades ya formadas.

El niño por las circunstancias entra en un determinado ambiente social con la estructura social formada, con las funcionales tradiciones nacionales. Este ambiente en relación con el niño constituye el factor exterior del lugar en el sistema de las relaciones sociales y determina las particularidades del desarrollo de la personalidad. En calidad del factor exterior puede presentarse el lugar geográfico donde reside el hombre: los habitantes de una pequeña aldea en las montañas, de un pueblo grande o de una ciudad cuya población alcanza millones, llevan la huella de las condiciones de su existencia y desarrollo. El lugar del niño en el sistema de las relaciones sociales también determina la identificación sexual. Los papeles femeninos y masculinos sociales representan para el niño los modelos, y en la norma él tiende a asimilar aquellos papeles que corresponden a su origen natural. Esta orientación forma ya las cualidades personales del hombre o de la mujer e individualiza a cada persona. Sobre el lugar del niño en el sistema de las relaciones sociales influyen las particularidades individuales innatas y adquiridas del propio niño: guapo y feo; activo, dinámico y pasivo, flemático; desarrollado físicamente y débil, enfermizo; abierto, simpático y cerrado, conflictivo; inteligente y tonto, etc.

Las principales relaciones vitales del niño se reestructuran en el caso de cambio del lugar que este ocupa en la familia (de repente se convierte en hermano mayor) o cuando pasa de la edad preescolar hacia la siguiente etapa, la actividad de aprendizaje que modifica todo el sistema de las relaciones vitales. Lo esencial aquí es el hecho de que ahora el niño tiene obligaciones no solamente ante los padres y el educador, sino, objetivamente, ante la sociedad. Del cumplimiento de estas obligaciones dependerán su lugar en la vida, sus funciones y su papel social.

Un lugar especial ocupa la posición interior del propio niño, su necesidad de auto-nomía.

Además de la identificación con el adulto, destacamos la aspiración del niño de separarse de las otras personas. Esto sucede gracias a que el niño toma conciencia de las propias posibilidades. El niño empieza a compararse a sí mismo con los adultos y desea ser como ellos, disfrutar de la misma independencia y autonomía. Aunque en la mayor parte de sus posibilidades el niño se refiere en el plano verbal hacia el futuro, esto no significa que en sus acciones él en realidad plantea esperar ese futuro. Esta necesidad se manifiesta

con mayor claridad en la tendencia hacia la emancipación que se expresa en la declaración lacónica «Yo solo « o «¡Déjame, yo solo !» (este fenómeno está ligado con el desarrollo de la personalidad del niño en la edad temprana y descrito en la literatura psicológica universal).

«Yo mismo» constituye la declaración de las pretensiones propias. En este caso el niño está obligado a modificar su estilo de relacionarse con otras personas. Él tiene que confirmar su autonomía, no ceder a los ojos de la gente. Son las posibilidades positivas. Al mismo tiempo, la aspiración de afirmarse en su emancipación puede chocar con la falta de desarrollo volitivo, con incapacidad de organizarse y cumplir la intención. El fracaso ante los adultos y ante sí mismo lleva a la obstinación y la actitud negativa. En este caso el niño puede demostrativamente hacer lo que se le está prohibiendo, y con esto, a través de la oposición, probando su así llamada «independencia». Estas son las formaciones negativas del desarrollo.

Para que en el niño no se forme el antagonismo interior en relación con otras personas, es necesario que el adulto asuma la responsabilidad del desarrollo más armónico posible de la personalidad del niño, en contra de las formaciones negativas que acompañan al desarrollo. El desarrollo de la voluntad determinará el éxito en el alcance del objetivo planteado. Esto reforzará al niño en sus aspiraciones de aprobación. La educación emocional lo hará más afable en relación con los coetáneos y el adulto, y la gratitud recibida en respuesta le traerá una satisfacción incondicional. El equilibrio de la esfera afectiva del niño determinará el desarrollo armónico de su personalidad. Las formaciones negativas en la personalidad del niño que surgen durante el transcurso del propio desarrollo pueden eliminarse con una correspondiente relación afectiva emocional de parte del adulto. El conocimiento de las normas éticas por sí mismo no produce para el niño el igual efecto que la sanción afectiva en relación con una u otra acción. Precisamente, la relación con el adulto forma en el niño los sentimientos y los valores específicamente humanos. La tarea de la formación de la personalidad armónica consiste no en la orientación hacia el descenso de las pretensiones de aprobación, no en la devaluación del futuro venidero del niño, sino en el encausar todas las pretensiones correctamente, en suavizar las formaciones negativas acompañantes.

La concepción del mundo constituye el sistema generalizado de los puntos de vista del hombre sobre el mundo en su conjunto, sobre el lugar del hombre en el mundo y sobre su propio lugar en este; la concepción del

mundo es la comprensión por parte del hombre del sentido de su propia conducta, actividad, posición y también de la historia y de las perspectivas de desarrollo del género humano. L. S. Vygotski consideraba con todo fundamento que la concepción del mundo es lo que caracteriza en el plano cultural el comportamiento del hombre en general en relación con el mundo exterior.

A la personalidad del hombre la crean las orientaciones de valor que se forman en su experiencia vital y que él proyecta sobre su futuro. Precisamente por eso la personalidad es la existencia individual de las relaciones sociales.

Al estudiar la génesis de las orientaciones de valor de la personalidad, siguiendo a A. N. Leóntiev, tomamos la tesis de J. J. Rousseau acerca del doble nacimiento de la personalidad: «Nosotros nacemos, por decirlo así, dos veces: primero, para existir; segundo, para vivir»[8].

A. N. Leóntiev, a su vez, consideraba que el desarrollo de la personalidad se determina por el carácter doble de las relaciones del sujeto con el mundo, por la actividad objetal y la comunicación. El desarrollo de esas subordinaciones ocupa un período extendido. En la primera etapa se produce la formación espontánea de la personalidad, en la segunda etapa surge la personalidad consciente.

S. L. Rubinstein escribía sobre dos modos de la existencia del hombre y, correspondientemente, sobre dos relaciones del hombre con el mundo. La primera forma de la existencia del hombre es la vida que no sobrepasa los límites de sus relaciones directas. «Aquí el hombre está completamente dentro de la vida, toda su relación es la relación con los fenómenos aislados, no con la vida en general. La ausencia de tal relación con la vida en general se produce a causa de que el hombre no se desconecta de la vida, no puede ocupar mentalmente una posición fuera de esta para reflexionar sobre ella»[9]. La vida en este período, S. L. Rubinstein la considera como un proceso natural donde son evidentes la inmediatez y la integridad del hombre que vive esta vida. La segunda forma de la existencia del hombre está relacionada con la aparición de la reflexión en su vida. Una reflexión desarrollada en cierto modo frena, interrumpe el proceso vital y mentalmente extrae al hombre de sus límites: «El hombre como si ocupara una posición fuera de esta. Lo que constituye el momento decisivo, de cambio. Aquí termina la primera forma de la existencia. Aquí comienza bien el camino hacia el vacío espiritual, hacia el nihilismo, hacia el ascetismo moral, hacia el cinismo, hacia la descomposición ética (o en los casos menos extremos,

hacia la inseguridad moral), bien otro camino, hacia la construcción de la vida humana moral sobre la nueva base consciente. Con la aparición de la reflexión está relacionada la comprensión filosófica de la vida»[10]. La reflexión acerca de la humanidad en general, acerca de su pasado, presente y futuro caracteriza a la personalidad como madura socialmente.

La idea del doble nacimiento de la personalidad es productiva no solo para la psicología evolutiva, sino también para la metodología en general.

Aunque el niño todavía no posee la concepción del mundo (L. S. Vygotski), ni la voluntad activa, él no elabora el sistema coherente de los sentidos personales, pero ya estamos hablando sobre la personalidad del niño.

El primer nacimiento de la personalidad se produce dentro de la estructura planteada de autoconciencia.

El segundo nacimiento está relacionado con la formación de la concepción del mundo, de la voluntad activa, con la construcción del sistema coherente de los sentidos personales.

Y aquí tienen importancia el «Yo-imagen», la autoestima y la autoconciencia, la orientación hacia su sexo y la orientación del hombre en el tiempo. El pasado del hombre crea sus propias «disposiciones afianzadas» (D. N. Uznadze) especiales que determinan las particularidades de las orientaciones de valor. Al igual que el pasado, el futuro forma parte de lo «presente en la personalidad» (A. N. Leóntiev). Sin embargo, el segundo nacimiento libera al hombre de la dependencia directa de satisfacer las necesidades y las emociones positivas en la comunicación con los otros y de la pretensión de aprobación. La personalidad auténtica se orienta hacia su concepción del mundo y actúa conforme con esta. Participa en la vida de la sociedad, aspira a cambiar o a fomentar los fundamentos de la vida humana, acorde con su concepción del mundo y las orientaciones de valor.

La personalidad socialmente madura es poseedora de las actitudes constantes hacia las orientaciones de valor, que orgánicamente reúnen no solo la comprensión de la independencia, sino también de la necesidad de depender. La personalidad socialmente madura es portadora de la ideología, del deber, de la autonomía, de la libertad y de la actividad.

En los trabajos de S. L. Rubinstein el problema de la actividad se analiza en

estrecha relación con la determinación interior de la conducta: los factores psíquicos se presentan en la vida del hombre no solo condicionados, sino también condicionantes. La determinación interior «consiste en la acentuación del momento de la autodeterminación, de la fidelidad propia, de la subordinación no-unilateral al exterior. Solamente la determinación externa conlleva al vacío interior, a la ausencia de la resistencia, de la selectividad en relación con las influencias exteriores o simplemente a la adaptación a estas»[11]. Según S. L. Rubins tein, el hombre transforma el mundo conscientemente. La conciencia se manifiesta y se forma en la actividad. En la actividad consciente del hombre se manifiesta su dinamismo («aktivnost»). S. L. Rubinstein distingue, en calidad de la fuerza impulsora de la actividad humana, el motivo. «La regulación impulsora» del comportamiento humano se produce con ayuda de las emociones y los procesos volitivos. S. L. Rubinstein fundamentó teóricamente la tendencia principal de la solución psicológica del problema del dinamismo, que consiste en el análisis de la actividad consciente del sujeto. La actitud del hombre en relación con otro hombre se manifiesta en las acciones. El hombre puede actuar como «todos», y en este caso el «yo solo» como una formación interior de control se anula. El hombre puede asumir la responsabilidad por los actos propios, y en este caso él adopta la posición «yo solo», desenvuelve su propio sistema de valores, de significaciones. «La presencia de los valores es una expresión de no-indiferencia del hombre en relación con el mundo que surge a partir de la importancia de los diferentes aspectos del mundo para el hombre, para su vida»[12].

Por tanto, el principio propuesto por S. L. Rubinstein según el cual las influencias exteriores se refractan con la posición interior del hombre contradecía tanto a las ideas sobre la predeterminación fatal del dinamismo por las influencias externas como a la interpretación del dinamismo como una fuerza especial, independiente de la interacción del sujeto con el medio exterior. El medio se presenta no como «el demiurgo» de la personalidad, sino como la condición de su auto-desarrollo. La existencia auténticamente humana radica en el dinamismo humano que consiste en «el cambio de las circunstancias» y «auto-cambios». Precisamente, por eso, la personalidad «es tanto más importante, cuanto mayor es el volumen del total representado en esta en la refracción individual»[13].

S. L. Rubinstein intentó, sin moralizar, realizar un análisis claro de la naturaleza del hombre y de su relación con otras personas. Según sus puntos de vista, a la naturaleza del hombre no es propio el origen del sufrimiento, sino la relación

activa efectiva con la realidad. «Es posible desenvolver esta relación del hombre con el mundo a través de la característica objetiva del modo humano de la existencia como un ser consciente y dinámico, y también en la contemplación, en el conocimiento, en el amor del ser capaz de relacionarse con el mundo y con otra persona acorde con cómo es él en realidad, acorde con su esencia, y adecuadamente a su esencia modificarlo y transformarlo por la acción propia. De allí la responsabilidad humana por lo serio y todo perdido»[14].

En el análisis del dinamismo de la personalidad hay que prestar atención a su motivación y autoestima. Albujánova-Slávskaya distinguía los tipos de personalidad cuyo dinamismo depende de las posiciones de la autoestima[15]. Este enfoque proporciona la posibilidad de investigar la dialéctica de las correlaciones en múltiples planos, apoyándose en la psicología de la personalidad, y junto con ello no despreciar las formas de su deter-minación social.

A su vez, A. N. Leóntiev consideraba lícito «proyectar la tesis de partida» de S. L. Rubinstein acerca de la correlación de lo exterior y lo interior en la determinación de la conducta del hombre. Escribía: «Lo interior (el sujeto) actúa a través de lo exterior y con ello se modifica a sí mismo»[16]. En esencia, A. N. Leóntiev no se oponía a las ideas de S. L. Rubinstein, sino que ofrecía su variante de definición del dinamismo del hombre. En el contexto de las disquisiciones de A. N. Leóntiev el dinamismo se determina por el sentido personal que une al hombre con la realidad de su propia vida en este mundo, con sus motivos. «Precisamente el sentido personal crea la parcialidad de la conciencia humana»[17].

La psicología contemporánea presenta a la personalidad como «una calidad sistémica» (A. N. Leóntiev) que caracteriza en conjunto al individuo como una personalidad. La personalidad se desarrolla en el individuo en el proceso de su ontogenia, pero también puede apagarse en el individuo si se apaga su dinamismo social (L. I. Bozhóvich, V. V. Davýdov, V. S. Mújina).

No solamente la personalidad auténtica puede ejercer influencia sobre la gente que le rodea. El hombre que es impersonal para otra gente, el hombre cuya ausencia o presencia no cambia el estilo de vida de los otros, no los enriquece, ni tampoco los desdicha, en su esencia es impersonal[18]. La personalidad auténtica posee un dinamismo específico, influye cautivamente sobre otras personas, la gente quiere seguirla en su desarrollo.

El dinamismo de la personalidad puede ser condicionada por todo un complejo de las actitudes sociales y la posición interior de la propia personalidad (por «la objetivación», la significación, la responsabilidad, las pretensiones y otros factores motivadores).

En la psicología la categoría «personalidad» se unía y sigue uniéndose a las categorías como «dinamismo», «libertad», «talento», «actividad». Al definir el concepto de la personalidad como la existencia activa, libre, individual de las relaciones sociales, en el contexto de la parte dada del análisis del problema de la personalidad, nosotros acentuamos la primera parte de la definición –la existencia activa, libre, individual.

La existencia libre, individual del hombre crea y modifica las circunstancias, a otras personas y a la propia personalidad. Precisamente la existencia puede situar a la personalidad en la posición del dinamismo social, es decir, de la influencia activa sobre la naturaleza que la rodea, la sociedad, otra persona y sobre sí mismo.

Es posible estudiar el dinamismo social en dos planos opuestos: como positivo o como negativo. Tradicionalmente, la psicología analiza el dinamismo social como una inclinación consciente hacia la modificación de las circunstancias, de las otras personas y del propio individuo para la utilidad de la sociedad, como una responsabilidad por la transformación de las circunstancias. Precisamente en esta forma se manifiesta el dinamismo positivo. No obstante, en la sociedad humana se forman también las personalidades enajenadas de la humanidad en general y de cualquier persona que se encuentra en su camino, socialmente peligrosas, que también crean y modifican las circunstancias, poseen la reflexión, actúan conscientemente, anticipando los resultados de sus acciones. Pero por su propensión son asociales, están privados del sentido de la responsabilidad por otras personas. Las formas asociales de la influencia sobre la sociedad hay que incluirlas en el dinamismo social negativo. Si la personalidad que posee la motivación del dinamismo positivo expresa las esperanzas de cada persona de las manifestaciones dignas de una personalidad, y con ello eleva a cada uno en sus propios ojos, afirmándolo en la posibilidad de manifestar su libertad, dinamismo, individualidad, el dinamismo negativo se orienta hacia la eliminación de la existencia individual en el otro, hacia la transformación del otro en nada.

Al analizar el problema del dinamismo social es lícito también introducir el

concepto de «la pasividad social». Este concepto surge dentro del problema de la así llamada impersonalidad. La impersonalidad es la característica del individuo que no es capaz de crear las circunstancias, no tiene libertad y es conformista.

No cabe duda que el sentido del progreso está en la transformación de cada hombre en personalidad, en «el personaje activo» necesario para los otros.

En condiciones favorables un individuo sano desarrolla tres tipos de dinamismo: físico, psíquico, social.

El dinamismo físico es la necesidad natural del organismo sano de movimiento, de esfuerzo físico y de superar todo tipo de obstáculos. Constituye la premisa de desarrollo psíquico en la ontogenia.

El dinamismo psíquico es la necesidad del individuo de conocer, por un lado, la realidad circundante, incluidas las relaciones sociales, y, por otro lado, de conocerse a sí mismo. Todos los tipos de conocimiento se producen a través de la reflexión, una forma de la actividad mental orientada hacia la comprensión de las acciones de otras personas y de sus propias acciones.

El dinamismo social es la necesidad de la personalidad de modificar o de conservar las bases de la vida humana acorde con su concepción del mundo, con sus orientaciones de valor. El dinamismo social positivo está condicionado por el deber. El dinamismo social auténtico consiste en la inclinación hacia la modificación de las circunstancias de la vida de las personas y hacia la auto-transformación, útil para sí mismo y para los demás. La condición de desarrollo del dinamismo social es el complejo de todos los factores del lugar, que influyen sobre el hombre.

El dinamismo social de la personalidad, por consiguiente, se basa sobre tres elementos: la concepción del mundo, el deber y la voluntad.

Todas las formas de dinamismo humano indudablemente interactúan unas con otras. Sin embargo, la pérdida del dinamismo físico del hombre no lo priva de la posibilidad de desarrollarse y de consolidar su dinamismo psíquico y social, precisamente gracias a su naturaleza social. El dinamismo social de la personalidad no solamente está determinado por su dinamismo psíquico, sino, a su vez, determina el desarrollo posterior del dinamismo psíquico y físico.

La personalidad auténtica lleva consigo la capacidad para la libertad. La libertad,

según la idea de E. V. Iliénkov, se comprende «en el sentido de la capacidad desarrollada de superar los obstáculos, a primera vista insuperables, en la capacidad de superarlos fácilmente, finamente, artísticamente, y, por consiguiente, en la capacidad de actuar cada vez no solamente según modelos, estereotipos, algoritmos ya conocidos, sino cada vez variar individualmente todas las cuestiones de la acción acorde con las situaciones individuales irrepetibles…»[19]. Solamente la personalidad activa es capaz de realizar acciones libre mente, fuera de los estereotipos. Aquí es justo recordar la idea de L. S. Vygotski acerca de que la personalidad libre no solo domina las circunstancias, sino también el propio ser: «No se puede dominar la verdad sobre la personalidad y la propia personalidad hasta que la humanidad no domine la verdad acerca de la sociedad y la propia sociedad. Al contrario, en la sociedad nueva nuestra ciencia se situará en el centro de la vida. El salto del reino de la necesidad al reino de la libertad inevitablemente planteará la cuestión acerca del dominio de nuestro propio ser, acerca de su auto-subordinación»[20].

La personalidad libre no es conformista, es autónoma y activa. Esta tesis exige una definición de la independencia de la personalidad. Sin embargo, la comprensión de la libertad como la independencia de la sociedad, de las otras personas, es injusta. Considerar que la dependencia hace al hombre impersonal es la limitación metodológica. La personalidad es social y por eso histórica y psicológicamente depende de lo social como la condición de su desarrollo, como su propia existencia humana natural.

La libertad de la personalidad se expresa en la adopción de una cierta posición de la concepción del mundo y su seguimiento, mientras la presencia de la voluntad para seguir el deber presenta a la personalidad en su existencia libre.

Notas al pie

[1] Feyerbach, L., Obras escogidas. T. 1, p. 575.

[2] Porshnev, B. F., La psicología social e historia. 2.ª ed., M., 1977, pp. 78-84.

[3] Marx, C.; Engels, F., Obras compl.: 50 tomos. 2.ª ed. T. 3, pp. 3, 93.

[4] Ibidem., T. 46, p. 18.

[5] Rubinstein, S. L., Ontología de la vida del hombre/Problemas de la psicología general. 2.ª ed., M., 1976, p. 242.

[6] Rubinstein, S. L., El hombre y el mundo. Ibidem, p. 257.

[7] Ibidem, p. 381.

[8] Rousseau, J., Emile ou sur l'education. Obras pedagógicas en 2 tomos, T. 1. M., p. 245.

[9] Rubinstein, S. L., Problemas de la psicología general. 2.ª ed. M., 1976, pp. 347-348.

[10] Ibidem, p. 348.

[11] Ibidem, p. 382.

[12] Ibidem, p. 366.

[13] Ibidem, p. 119.

[14] Ibidem, p. 379.

[15] Ver: Albujánova-Slavskaya, K. A., Actividad y la psicología de la personalidad. M., 1980, p. 207.

[16] Leóntiev, A. N., Actividad, conciencia, personalidad. M., 1975, p. 181.

[17] Ibidem, p. 153.

[18] Petrovski, A. V.; Petrovski, V. A., «Individuo y su necesidad de ser una personalidad». Cuestiones de filosofía. 1982. Nº 3.

[19] Iliénkov, E. V., ¿Pero qué es la personalidad? Cómo empieza la personalidad. M., 1979, pp. 234-235.

[20] Vygotski, L. S., Obr. escog.: 6 tomos. M., 1982, T. 1, p. 436.

CAPÍTULO III

Los mecanismos del desarrollo de la personalidad y de su existencia social

En la psicología de nuestro país se afianzó la tesis acerca de que la personalidad se desarrolla a través del «dominio» de su propia esencia «polivalente»: «la personalidad del hombre también “se produce”, se crea por las relaciones sociales que establece el individuo en su actividad». A causa de ello en la psicología surge el problema de la determinación exterior que condiciona el desarrollo y el devenir de la personalidad.

L. S. Vygotski elaboró la teoría que demostraba cómo «a través de los otros, nosotros nos convertimos en lo que somos»[1], «por qué, con la necesidad, todo lo interior en las for mas superiores fue lo exterior», y probó que «toda la función psíquica superior necesariamente pasa por el estadio exterior del desarrollo ya que el origen de la función es social. Esto constituye el centro de todo el problema de la conducta exterior e interior»[2].

En relación con ello surge la cuestión sobre los mecanismos de la producción del hombre.

El mecanismo psíquico de la producción del hombre íntegro tiene las determinantes sociales y representa el sistema de las reacciones y de los procesos, de las acciones componentes y transformadoras, de los estados y de la estructura de la personalidad[3].

El mecanismo del dominio por el individuo aislado de la esencia polivalente humana es la identificación (del latín: identificftio).

En la psicología la identificación está representada como el proceso del establecimiento por el hombre de su similitud con otro hombre, con un grupo, con un modelo.

Nosotros vamos a distinguir la identificación interiorizada que proporciona el propio «dominio» y «la sensibilización» del otro y la identificación exteriorizada

que facilita la transferencia de los propios sentimientos y motivaciones hacia el otro. Solamente en la interacción mutua estos mecanismos de identificación facilitan al individuo la posibilidad de desarrollarse, de reflexionar y de ser adecuado a las expectativas sociales.

La idea del «dominio» por sí misma sería mecánica (aquí se puede citar, en calidad de ejemplo, la tesis del «aprendizaje» análoga a las socialoizadoras) si no fuera representada en la unidad dialéctica con la idea acerca de la esencia interior del hombre, sobre su dinamismo y la dependencia de las circunstancias de «la auto-realización del individuo»[4]. Ade más, el hombre como el animal social puede aislarse solamente en la sociedad.

Las personas crean las circunstancias y también unas a otras. La tesis marxista sobre que los individuos tanto física como espiritualmente se crean unos a otros, representa al hombre en sus dos esencias: como objeto y sujeto de la actividad. Inclusive en relación consigo mismo el hombre se presenta desde las posiciones sujeto-objeto.

El mecanismo de la defensa del hombre de su esencia natural y humana es el aislamiento. Un caso particular de aislamiento que no exige atención especial constituye la enajenación.

El aislamiento es la acción (exterior y interior) del significado del verbo «aislarse». Aislarse significa separarse, destacarse de un todo total; ocupar una posición especial.

La enajenación es un concepto orgánico para el idioma ruso. V. Dal escribe: 1) enajenar significa hacer algo ajeno, extraño; alejar, apartar, suprimir; 2) enajenarse significa ser enajenado, convertirse en extraño; 3) la enajenación es la acción del aislamiento.

La identificación y el aislamiento se analizan aquí como mecanismos unidos dialécticamente, que en su esencia profunda mantienen una relación de unidad y de contrariedad[5].

Nosotros consideramos la identificación como un mecanismo mediante el cual el hombre establece la semejanza propia con otro hombre o con algún objeto. La identificación es la vivencia directa del sujeto (de uno u otro grado) de su similitud con el objeto de identificación. A su vez, al aislamiento lo consideraremos como el alejamiento, la tendencia del individuo de destacarse

entre los otros, de cerrarse del objeto de la comunicación. El aislamiento es la vivencia directa del sujeto de uno u otro nivel de su distanciamiento del objeto de aislamiento.

Objetivamente, la identificación se presenta como el mecanismo del «dominio» del individuo de su esencia humana, como el mecanismo de socialización de la personalidad, y el aislamiento, como el mecanismo de la individualización de la personalidad. Recurriremos al análisis de estas tesis.

1. La identificación como el mecanismo de socialización y de individualización de la personalidad

El origen del mecanismo de identificación. Podemos encontrar a la identificación elemental –la imitación– en cualquier especie animal que vive en manada (rebaño). En primer lugar, las crías imitan las acciones, las formas de conducta de los individuos adultos. En los primates observamos un espectacular comportamiento «de mono» entre los individuos jóvenes en sus relaciones con los adultos. Esta circunstancia nos permite hablar acerca de la identificación inconsciente y el aprendizaje de imitación en los animales.

En segundo lugar, las formas innatas de conducta, descritas por los psicólogos de animales, los biólogos y los etólogos, representan para todos los individuos del mismo género los estímulos de señal y, al mismo tiempo, de identificación. Precisamente por eso observamos en el mundo animal las formas de conducta en relaciones entre los individuos que llamamos, desde el punto de vista antropomorfo, complicidad y emotividad.

En tercer lugar, en los grupos de los animales que forman una manada (rebaño) observamos la tendencia hacia la cooperación, precisamente porque están unidos por las relaciones de identificación. La angustia, la defensa, los juegos, etc., tienen lugar de acuerdo con las señales innatas (las posturas, las acciones, los sonidos) que identifican los estados de los animales. Así, la señal de peligro que emite un animal incluye automáticamente mecanismos fisiológicos (la dilatación de los vasos sanguíneos, la secreción de la glucosa al hígado, la aceleración de la actividad del corazón, la movilización muscular, etc.) no solamente en el individuo que percibió ese peligro, sino también en todos los miembros del grupo que han oído esta señal. Aquí se produce la identificación en el nivel biológico, natural, y todo el rebaño está listo para luchar o huir.

El chillido de dolor de un animal también transmite el estado de identificación a los otros individuos del grupo, pero aquí la conducta ya no es tan simple. Lo mismo observaremos cuando los animales emiten sonidos en estado de excitación, etc.

De este modo, son evidentes ciertas premisas biológicas del proceso de

identificación en el hombre.

El papel de la identificación en el período de la prehistoria de la sociedad humana fue bastante significativo. El individuo tribal fue sumergido en el campo de la identificación tribal. Precisamente esto fue el principio organizador de «la armonía» de la tribu. La palabra tribal «Nosotros» determinaba las relaciones de identificación entre los miembros de la tribu: la identificación formaba la inclinación hacia la cooperación, y la necesidad de cooperar desarrollaba la identificación, elevándola desde el nivel biológico hasta el social.

La antropogénesis transcurría bajo la influencia determinante del trabajo. Las formas biológicas colectivas de la existencia y las formas biológicas de identificación de los antepasados del hombre cedieron el lugar a las relaciones sociales. A partir de allí la identificación se producía no solamente en el nivel de las señales innatas, sino en el nivel social, en el trabajo ante todo. El niño tribal identificaba sus acciones con las acciones instrumentales del adulto, intentando imitar no solamente la propia acción, sino también su resultado. Por tanto, el producto del trabajo empezó a identificarse con alguna especie de modelo. Paulatinamente se desarrollaba también el profesor tribal. La pedagogía inicial consistía en que el profesor empezaba a fijar la atención en sus acciones, ofreciendo al alumno hacer lo mismo.

En los orígenes de la humanidad, el hombre tribal era propenso a animar todo lo que le rodeaba y a identificarse con todos los objetos que veía. La identificación empezó a desarrollarse como la capacidad de atribuir sus particularidades, inclinaciones y sentimientos a otros. La naturaleza se espiritualizó. Cada objeto sentía, pensaba, se convertía en peligroso o amistoso. Había que tenerlo en cuenta constantemente, había que adivinar su deseo.

El hombre tribal, siendo el hombre natural y corporal, se convertía en el ser social y espiritual.

La identificación de la relación entre la madre y el bebé. El niño recién nacido del hombre contemporáneo conserva los indicios etológicos de la cara que determinan la aparición de las formas de conducta protectora en su madre. Además, en el bebé muy rápido se elabora el sistema prelingüístico (la mímica, espacialmente las sonrisas, los gestos, las exclamaciones, etc.).

Tales formaciones, significativas para la comunicación, se forman en la base innata, a través de la asimilación por el niño de la conducta adulta de identificación. El niño en las primeras semanas ya es capaz de imitar algunas acciones mímicas que le demuestran. Con esto, la madre mira atentamente la cara de su crío, intentando adivinar las posibilidades del niño, identificándose con él, y después, como si se adelantara a lo que todavía es el potencial mímico no realizado, le ofrece a repetir las variadas acciones expresivas, estimulándolo emocionalmente.

Los elementos del sistema prelingüístico dominados por el niño provocan la emoción no solamente de la madre, sino también de la mayoría de los adultos. Esta variedad de la mímica del bebé ejerce una acción alentadora sobre las personas adultas, especialmente sobre las mujeres (y con mayor razón si se trata de la madre). Estas intentan enseguida recompensar al pequeño emocionalmente y esperan una sonrisa en respuesta. Al niño se le enseña a identificarse expresamente emocionalmente con otra persona desde las primeras semanas de su nacimiento.

A su vez, el sistema elemental semántico que domina el niño estimula ciertas reacciones de la madre. Muy a menudo la madre empieza a utilizar la mímica y los gestos infantiles para la comunicación con el niño. En este nivel ellos identifican los medios de la comunicación y logran un cierto nivel de identificación. El propio niño empieza a provocar la sonrisa de la madre y hace que esta reproduzca sus gestos.

La sonrisa del bebé produce en la madre un estado armónico de la alegría de comunicarse con él, y ella lo recompensa por su amor. Aquí observamos las relaciones de la identificación mutua en desarrollo que proporciona que en el niño se forme el sentimiento de confianza, primero hacia la madre y más tarde hacia las personas en general.

Las relaciones de identificación del adulto pueden ser de dos tipos: inmediatas y especialmente elaboradas, que se presentan en la comunicación con los niños como la técnica de la interacción mutua con fines de educación.

Las relaciones recíprocas de identificación entre el niño y el adulto fomentan la parcialidad emocional del pequeño hacia el género humano. Por tanto, en realidad el mecanismo de identificación en el nivel social empieza a inculcarse a través de la asimilación por el niño de la conducta de identificación de otra

persona mediante la imitación.

La identificación interpersonal (la ontogenia y la existencia). En la ontogenia de la personalidad el dominio de la identificación como una capacidad de atribuir sus propias particularidades, inclinaciones y sentimientos a los otros (la identificación exteriorizadora), como una capacidad de atribuirse a particularidades, inclinaciones y sentimientos ajenos y también a vivirlos como propios (la identificación interiorizadora), lleva a la formación de los mecanismos del comportamiento social, al establecimiento de las relaciones con otra persona en base de las emociones positivas.

El desarrollo de la capacidad de identificación determina la formación de las cualidades significativas de la personalidad, por ejemplo, tales como la capacidad de compartir las vivencias (la compasión y la alegría por el otro) y de relacionarse activa y moralmente con la gente, con la humanidad, consigo mismo.

La identificación en calidad de la técnica de comunicación subyace el estilo democrático de la influencia del adulto (del educador, del profesor) o del líder del grupo.

Está probado que en las condiciones de identificación demostrada, mejora el estado de humor, la autoestima y la actividad social del niño: se comunica con el grupo en el nivel de la reflexión y de la compenetración. La identificación como estilo de comunicación se facilita por la formación de las positivas calidades personales de identificación. Con esto la comunicación con los coetáneos se presenta como la escuela de las relaciones sociales, el niño se ejercita en las acciones que ha aprendido del adulto.

En las relaciones con los adultos y los coetáneos el niño no solamente adopta el papel del otro, sino que también se identifica con él, asimilando su tipo de conducta, sus sentimientos y motivaciones o atribuyéndole al otro las propias motivaciones.

La transferencia de los propios sentimientos y motivaciones hacia otra persona constituye una forma típica de la identificación exteriorizadora. Esta se hace propia al niño en las etapas tempranas de la ontogenia.

En la niñez la atribución de propios sentimientos y motivaciones a otra persona

se manifiesta muy notoriamente. Las observaciones directas de los niños en las situaciones especialmente creadas demuestran qué grande es la disposición del niño de transferir su propia experiencia emocional hacia otra persona o hacia un objeto no animado. Por eso el niño fácilmente se identifica con el muñeco o con otro juguete preferido: al muñeco le atribuye uno u otro estado que le es conocido al pequeño (la identificación extrapolarizadora), y después el niño interioriza este estado del muñeco y actúa en el juego como parte del muñeco y de su propio nombre. No solamente la fábula, sino también la vivencia de los estados de identificación, atraen al niño y confieren al juego una significación especial.

El desarrollo de la capacidad de identificación proporciona al niño la posibilidad de diferenciar y de reconocer las emociones y los sentimientos del otro y, más tarde, correlacionarlos con el modélico comportamiento normativo.

La identificación como el fenómeno de la génesis social de la personalidad, como el mecanismo que determina la existencia de la personalidad, ejerce doble influencia sobre el individuo en desarrollo. Por un lado, la identificación proporciona el dominio de las variadas acciones psíquicas, forma la capacidad para establecer relaciones mutuas positivas con la gente, lleva al desarrollo de las cualidades socialmente significativas. Por otro lado, la identificación puede llevar a la disolución del individuo en otra persona, a la esterilización de lo individual.

En las condiciones de la educación racional el desarrollo social del hombre está dirigido hacia la formación de las cualidades de la personalidad que facilitan la existencia exitosa del individuo y del grupo en general.

La identificación facilita la asimilación de los papeles convencionales, de las normas, de las reglas de conducta en la sociedad.

El primer nacimiento de la personalidad está condicionado por la apropiación de la estructura de la autoconciencia, como ya hemos dicho anteriormente, que es propia de cualquier individuo humano socializado en cualquier cultura humana, independientemente del nivel de desarrollo de las relaciones productivas (lo dicho se refiere a la propia estructura, pero no al contenido que la colma). La apropiación de la estructura de la autoconciencia se realiza a través del mecanismo de identificación. En la ontogenia de la personalidad se produce la identificación con el nombre, con los modelos especiales que desarrollan las

pretensiones de aprobación, con el sexo, con la imagen del «Yo» en el pasado, el presente y el futuro, y, por fin, con aquellos valores sociales que proporcionan la existencia de la personalidad en el espacio social y le facilitan la posibilidad de asimilar las normativas sociales de los derechos y las obligaciones.

El segundo nacimiento de la personalidad está ligado a la formación de la concepción del mundo, a la construcción del sistema coherente de los sentidos personales. La voluntad activa, que está organizada por la concepción del mundo en la revelación social del individuo, se evalúa como la autonomía. Aquí el mecanismo de identificación actúa en el nivel emocional y cognitivo. La personalidad desarrollada se orienta hacia la ideología, la concepción del mundo y se pronostica a sí misma en el futuro, formando la imagen ideal de suposición vital, identificándose con esta emocionalmente y racionalmente y aspira a corresponder a esa imagen.

La identificación en el arte. En la filogenia del género humano, en la conciencia mitológica de la gente de la sociedad primitiva, a los objetos y los fenómenos de la naturaleza, a los dioses, héroes, demonios, espíritus, etc., se les atribuía las mismas cualidades y capacidades que al hombre. Solamente así, a través de la identificación con lo desconocido, el hombre tribal podía adentrarse en las propiedades interiores de lo desconocido. La identificación del otro con uno mismo proporcionaba la posibilidad de comprender en algún grado a la otra persona.

El desplazamiento de estas cualidades y su atribución al otro permitían no solo comprender mejor al otro, sino que también a sí mismo. El antropomorfismo es la forma de identificación que permite conocer al mundo de una manera peculiar.

En el nivel actual del desarrollo del conocimiento humano el antropomorfismo ya no puede representar la fuerza efectiva del mundo, ya que el mundo de nuestro planeta está suficientemente estudiado. Sin embargo, la humanidad necesita las formas «ingenuas» iniciales de identificación.

En primer lugar, el desarrollo del hombre en la infancia se basa en los mecanismos que existían en el período inicial del desarrollo del género humano.

En segundo lugar, el carácter específico del arte exige del autor la vivencia de su identidad con otro, de la atribución de sus peculiaridades, cualidades, sentimientos a otros y la capacidad de identificarse con las peculiaridades, las

cualidades y los sentimientos de otros.

El proceso de identificación constituye el rasgo inseparable de la creatividad artística. Tomamos en calidad de ejemplo la poesía de Walt Withman. Como escribe K. Chukovski, «la palabra «identidad» (identity –semejanza, igualdad–) es la palabra preferida de Wolt Withman. En todo cuanto mira él ve la proximidad familiar de las cosas, todas están hechas de un material. Y llega hasta el punto que en relación con cualquier cosa que ve dice: «¡esto soy yo!»[6]. En esta exclamación suya está el sentimiento vivo de la identidad propia con el mundo, y esa sensación la hace él hace su método poético.

W. Withman aspira llevar su co- alegría, co-sufrimiento, co-sentimiento hasta la plena fusión con otra personalidad, ampliando con ello el espacio y el tiempo. Él se dirige a los descendientes todavía no nacidos que vivirán en el futuro, y que, al igual como él, se irán, pero no en la inexistencia, sino en las nuevas generaciones venideras. La identificación poética enseña al hombre a vivir no solamente «entre los zapatos y el sombrero», sino a ser una persona genuinamente íntegra.

2. El aislamiento como el mecanismo de la socialización y de la individualización de la personalidad

El origen del mecanismo del aislamiento. Es posible observar a la reacción del aislamiento inconsciente en cualquier comunidad de animales (la manada o el rebaño). A pesar de que estos animales están unidos en manada (rebaño), dentro de ese grupo actúan separadamente: cada uno intenta ocupar el lugar más alto jerárquicamente, cada uno anhela los alimentos o el confort biológico para sí mismo. Tal aislamiento natural originario de cada animal en la manada (el rebaño) crea las premisas para que sobrevivan todos los representantes de la especie.

Con mayor frecuencia observamos el aislamiento en los primates. El animal que está comiendo alguna delicia se pone de espalda a sus congéneres para que no le quiten la comida. El animal dominante expropia a los miembros del grupo todo lo que atrae su atención. La agresión es una forma especial de aislamiento. El animal en este estado señala a los otros que es peligroso. La reacción de la agresión a menudo constituye la realización de la necesidad de aislarse.

Las reacciones que señalizan la tendencia del animal a aislarse se manifiestan con las posturas, las acciones, los sonidos de enemistad. El animal puede apartarse de los miembros de la manada. Pero también existen casos cuando la manada se separa de los animales de las otras especies o de los animales ajenos de la misma especie. En este momento todos los miembros de la manada se unen por el deseo común de apartar al enemigo invasor.

Por tanto, en el mundo animal encontramos algunas premisas biológicas para el aislamiento del hombre.

En el período prehistórico de la sociedad humana el aislamiento cumplía un papel bastante significativo. El individuo tribal estaba sumergido solamente en el campo de la identificación tribal. «Nosotros» es una pequeña comunidad primitiva que existe en realidad, donde, ante todo, se desarrollaba el mecanismo de identificación. Todos los otros son «Ellos». La tribu aspiraba a aislarse de los «Ellos», ya que los últimos llevaban consigo el peligro de la destrucción de la tribu. En relación con el género con todos «Ellos» el aislamiento cada vez adquiría una forma de enajenación, expresada con la agresión. En esencia,

originalmente esto fue la enajenación cercana al animal.

Como hemos dicho anteriormente, la antropogénesis se producía bajo la influencia determinante del trabajo. Las relaciones sociales de las personas en el marco del trabajo desarrollador las unían en las acciones de identificación y exigían la aparición del aislamiento reflexivo, necesario para seguir las leyes tribales en desarrollo (los tabúes) para dominar con éxito las herramientas del trabajo y toda la cultura tribal restante.

En realidad, para que la tribu humana, que se liberaba de las formas biológicas de conducta, pudiera conservarse en este mundo, era necesario crear leyes, iguales por su rigor con las formas de estímulos naturales de comportamiento. Los tabúes tribales se convirtieron en esas leyes.

Desde la infancia se inculcaba a los jóvenes a la identificación con la tribu. El significado determinante en esa identificación tribal era el tabú. Quien quebrantaba el tabú automáticamente se apartaba de la tribu. Si el cumplimiento de las reglas tribales proporcionaba al individuo la identificación tribal, la cooperación en todas sus formas (compartir el techo, la comida, la defensa de los extraños, etc.), la trasgresión de estas reglas apartaba al individuo como a un extraño. Se le expulsaba, él dejaba de considerarse miembro del grupo. A menudo, la tribu, eliminando al desertor, demostraba cierto maximalismo. Así, a través de las formas extremas del aislamiento, mediante la enajenación, en los individuos se formaba la compresión de la necesidad del deber tribal y al mismo tiempo se realizaba el control.

La dirección de la tribu por los individuos que le pertenecían (cada uno «como todos») tenía el significado trascendental: precisamente esta proporcionaba que sobrevivan los grupos pequeños de las personas en condiciones extremas, cuando el hombre (todavía no sapiens, ni mucho menos) tenía que contraponerse al mundo infinitamente grande.

La existencia social de la tribu, en particular, la actividad laboral, no solamente exigía la reproducción de la experiencia tribal, sino que también algunas innovaciones. La división del trabajo, la distribución de las funciones tribales, exigían una mayor individualización de la gente, la distinción, el análisis de su superioridad o defecto.

Evidentemente, en esta etapa del desarrollo tribal del hombre surge una especie

de prototipo del nombre, el signo individual del hombre tribal. Este signo se atribuía a cada individuo según las leyes diferentes. El pensamiento sincrético no pudo originar de pronto un sistema para dar nombre. Unos individuos obtenían los alias por sus acciones tribales (las hazañas en la cacería, la producción de la herramienta mejorada, etc.). Otros, según las asociaciones relativas al nacimiento, a algún acontecimiento, impreso en la conciencia de la tribu, etc. Sea como sea, el signo individual ya distinguía al hombre de su tribal «Nosotros», lo individualizaba, lo aislaba.

Al adquirir un nombre, el hombre adquiría también el punto de partida para sus actos y acciones. Esto fue el inicio del permiso social para la individualización, para la separación.

Sin embargo, el tabú exigía el seguimiento riguroso de las leyes de la tribu. Cada miembro estaba controlado no solamente por la tribu, sino también por el tótem, más poderoso que el hombre. El tótem en la imaginación de la comunidad tribal es el procreador de esta tribu. El tótem podría ser un objeto inanimado o animal (pero en la conciencia tribal poseía alma), con menos frecuencia, un fenómeno de la naturaleza. Cada tribu llevaba el nombre de su tótem, o sea, del protector espiritual.

La conciencia tribal originaba las normas y creaba al controlador social –el tótem–. La violación del tabú por un individuo aislado exigía la sanción inmediata de la tribu.

El tabú mantenía a la tribu dispuesta a contraponerse a todo enemigo. Esto es la obligación rígida, lo primogénito de la conciencia humana «¡Es necesario!», que proporcionaba la supervivencia del individual aislado y de toda la tribu. El tabú formaba la voluntad del hombre y lo disciplinaba según las leyes de la existencia social. No obstante, el tabú también creaba obligaciones, derechos de la propia tribu, sin separar al individuo.

Como sabemos, el trabajo empezó a individualizar al hombre en el aspecto social. Los más capacitados no solo creaban mejores herramientas y superaban a los otros en la actividad laboral, sino que también percibían la necesidad de la mejora del sistema social de la tribu. Si los éxitos en las primeras acciones fueron evidentes (por ejemplo, se obtenía más caza con la utilización de la herramienta mejorada), entonces, la innovación se tomaba como la herejía. Aquel individuo que, a pesar del castigo esperado, aspiraba a las innovaciones en

el plano social, era auténticamente no solo el innovador, sino que también un verdadero revolucionario, el precursor del origen personal en el hombre. ¡Cuántos fueron, desconocidos ahora «herejes tribales», en realidad, las primeras personalidades auténticas!

Para que el hombre tribal emprendiera un intento de introducir ideas innovadoras en el sistema social tribal, él tenía no solo que originar esa idea, sino que también encontrar las fuerzas propias para aislarse del tabú y del tótem tribales y de la propia tribu. Y esta separación fue ya cualitativamente nueva en comparación con la agresión enajenada hacia la tribu ajena.

El aislamiento del niño por la madre. Las relaciones de identificación entre la madre y el niño organizan en él las necesidades sociales de emociones positivas, la pretensión de aprobación y el sentimiento de confianza hacia otras personas. A través del mecanismo de identificación, como ya hemos dicho, desde la esfera social se obtienen todos los logros de la humanidad: las funciones psíquicas superiores, las orientaciones de valor, etc.

La identificación es un mecanismo de semejanza. Sin embargo, la madre desea crear a su niño como una individualidad. Por eso, a la par con el desarrollo de su pequeño, a través de la similitud con el hombre en general, siendo una especie de intermediario entre la existencia social de la humanidad y la existencia psíquica de su propio niño, ella crea también su capacidad de aislamiento, ya que esta capacidad culmina la creación del hombre íntegro como una personalidad.

La madre llama al hijo por su nombre desde el momento de nacer. Esta forma de trato con la utilización del nombre entra en la esfera inconsciente del bebé junto con las emociones positivas de la madre. Aquí los mecanismos de identificación funcionan en el nivel inconsciente. No obstante, el bebé sumergido en el campo de la identificación materna que le proporciona la maduración social, pronto abandona su existencia infantil. La propia madre organiza las situaciones que enseñan al niño al aislamiento necesario para su desarrollo normal. La madre dice: «¡Hazlo tú mismo!», «¡Lávate las manos!», «¡Come tú solo!», «¡Vístete!», etc. Este «¡Tú solo!» es la confianza social, la necesidad social que la madre intenta lograr con la esperanza y la seguridad de la auto-nomía de su hijo.

Y el pequeño gratifica a la madre y a todas las personas allegadas cuando dice: «¡Petia solo!», «¡Yo solo!», «¡Yo quiero!», «¡Yo no quiero!», «¡Yo lo haré!», «¡No lo haré!» y mucho más.

El aislamiento del niño crea su personalidad. Ahora él mismo se encarga de su auto-nomía. Y no importa que al principio le esperen fracasos, él comienza a formar su propia posición interior.

Los mecanismos de identificación y de aislamiento adquiridos determinan la auto-percepción del niño, su percepción de las otras personas y actúan mutuamente con los mismos mecanismos en sus contactos sociales con los otros. Desde los primeros años de vida el niño empieza a desarrollarse como personalidad.

El aislamiento como mecanismo de desarrollo y de existencia de la personalidad. En la ontogenia de la personalidad el dominio del aislamiento, como la capacidad de destacarse del todo, de tomar conciencia de su propia integridad e individualidad inseparables, lleva a la formación de los mecanismos de la conducta social, del desarrollo y de la existencia personal.

El aislamiento es, ante todo, el mecanismo para establecer con otra persona las relaciones basadas en principios socialmente aprobados, que proporcionan la posibilidad a los participantes de la comunicación de conservar su individualidad, el sentimiento de la dignidad propia y con ello realizar sus pretensiones de aprobación.

El aislamiento en calidad de una técnica de comunicación profesional subyace en el fundamento del estilo democrático de la actuación: del adulto sobre los niños; del líder sobre los miembros del grupo, etc. El grado extremo del aislamiento es la enajenación que puede tener lugar también en el estilo democrático, como un modo de expresar la relación negativa hacia uno u otro suceso (acto) o la idea antisocial. Aunque la enajenación en forma autoritaria organiza la disciplina en el grupo, esta no es productiva en el plano de la autorrecepción subjetiva de los miembros del grupo y también en el plano del desarrollo de cada personalidad. El estilo enajenado del educador origina el tipo de personalidad, bien idéntico, análogo con él, bien la personalidad angustiosa o tímida.

El aislamiento como el fenómeno de la génesis social de la personalidad, como el mecanismo que determina la existencia de la personalidad, ejerce doble influencia sobre el individuo en desarrollo. Por un lado, el aislamiento transfiere a la personalidad la responsabilidad individual sobre sí misma. Por otro lado, el aislamiento puede llevar a la enajenación como la frialdad social.

En las condiciones de la educación racional, el desarrollo social del hombre toma la dirección de las cualidades personales que proporcionan la existencia óptima del individuo en el grupo y del grupo en general. Si la identificación proporciona la asimilación de los papeles, las normas, las reglas convencionales de conducta en la sociedad, el aislamiento permite dominar «lo exterior a través de lo interior». Precisamente el aislamiento individualiza la conducta adquirida, las orientaciones de valor y las motivaciones del hombre.

Aunque todo el individuo domina la estructura de la autoconciencia del hombre a través de los mecanismos de identificación, el aislamiento determina el desarrollo individual de cada eslabón de esta estructura.

El nivel del primer nacimiento de la personalidad, que constituye la asimilación de la estructura de la autoconciencia, se forma no solamente mediante el mecanismo de identificación. Los eslabones dominados de la estructura de la autoconciencia se colman con el contenido individual y se afianzan en la personalidad, gracias a su capacidad de aislarse. Claro está, que la propia identificación es selectiva: las influencias exteriores siempre se mediatizan por el contenido interior, por la posición de la personalidad. Sin embargo, la capacidad de aislamiento es, ante todo, la capacidad positiva de retener, defender, conservar lo individual. Precisamente por eso suena tan categóricamente la fórmula infantil de la estructura de la autoconciencia: «Yo – Petia – el niño - bueno – era, soy, seré – debo – tengo derecho».

El segundo nivel del nacimiento de la personalidad, como sabemos, está ligado a la formación de la concepción del mundo. La voluntad activa, organizada por la concepción del mundo en la revelación social del individuo, es la autonomía. Aunque la personalidad aprende a ser autónoma a través de los ejemplos de las personas significativas, con quienes se identifica, la autonomía con necesidad exige la capacidad de aislamiento.

En esta etapa del desarrollo de la personalidad el mecanismo de aislamiento actúa en los niveles emocional y cognitivo. En la interacción con otras personas la personalidad con alta cultura de la comunicación social «guarda su integridad» no solamente en el nivel emocional, sino también en el racional. En los casos extremos, la depravación de la personalidad (de su esfera de valores, por ejemplo), la forma natural de aislamiento se sustituye por la enajenación. Si la enajenación aparece en el nivel inconsciente, lo que conlleva la agresión, la afectividad, esto perjudica a la personalidad. Si en el mismo fono emocional la

personalidad es capaz de dirigir sus emociones y de demostrar la enajenación en el nivel racional, entonces hablamos de una personalidad emocionalmente estable.

3. La interacción entre la identificación y el aislamiento y los tipos de personalidad

Las tesis generales. La interacción entre el individuo y la sociedad se comprende en la ciencia de un modo no singular, lo que está condicionado por las posiciones filosóficas primarias. Toda una serie de teorías considera la así llamada socialización del hombre como la violación de su auténtica naturaleza.

Según la concepción psicoanalítica, el desarrollo social del niño se produce a través de su identificación con los padres del mismo sexo que el propio niño, y mediante este, con las exigencias éticas de la sociedad. Con esto, el adulto para el niño es una autoridad absoluta; el niño siente su deficiencia en comparación con este y por eso constantemente está angustioso. Además, según S. Freud, el desarrollo social del niño está fomentado por la idea del Dios con quien él también se identifica. La identificación lleva a que «el niño salvaje, asustado se convierte en social, moral y que puede someterse a la educación».

Las ideas de S. Freud fueron desarrolladas en los trabajos de K. Yung, A. Adler, E. Fromm, M. Klain, A. Freud, K. Horny, etc. En la misma tradición analizaban la identificación J. Laccan y sus seguidores. En esta dirección desarrollaba su concepción T. Harris. El niño pequeño, escribe él, vive con la sensación de la angustia que se forma en él de la comunicación con el adulto. Por eso él declara: «Yo no estoy bien» («I am not OK»). Los complejos infantiles se graban firmemente en el cerebro. El sentimiento de inferioridad que se manifiesta en el adulto es la consecuencia de lo que él experimentó cuando fue niño. T. Harris considera que el desarrollo del niño es el desarrollo de su identificación con el adulto.

La interpretación del desarrollo social en el curso de la teoría psicoanalítica habitual-mente excluye la influencia de otros adultos, además de los padres. La identificación, en esencia, se considera como el catalizador de las relaciones mutuas entre el niño y el adulto, que forma en el niño la posición negativa en relación con el adulto y también el complejo de inferioridad. Esta comprensión constituye solamente el caso particular de identificación en el desarrollo problemático del niño, pero la identificación es una cualidad universal del

hombre. A lo dicho hay que añadir que el desarrollo de la civilización en la interpretación de S. Freud se presenta como el proceso de la enajenación de las directas atracciones vitales del hombre, y la cultura como algo ajeno y enemistado a sus aspiraciones naturales.

En la teoría de los autores occidentales la idea de la violación por el hombre de su propia naturaleza en el proceso de la socialización no se basa solamente en el concepto de la identificación. Los investigadores occidentales también utilizan ampliamente el concepto de la enajenación. Este procede de la filosofía de A. Schopenhauer y F. Nietzsche, de la fenomenología de M. Haidegger y J. P. Sartre, de los trabajos psicoanalíticos de S. Freud, y se introduce en la psiquiatría extranjera contemporánea, la sociología y la psicología social.

Así, por ejemplo, para M. Haidegger la enajenación es el modo de existencia en las condiciones sociales, lo que priva de personalidad al hombre en las condiciones de las normas sociales enajenadas de conducta, cuando cada uno se asimila a cada uno. La superación de la enajenación, según M. Haidegger, puede suceder solamente gracias a la liberación del individuo de la dependencia social. Esta idea procede de F. Nietzsche, que afirmaba que: «Hay que eliminar la moralidad para liberar el fluido de la vida»[7].

Todas las tendencias mencionadas colman al concepto de enajenación con el contenido exclusivamente negativo, insistiendo en que la enajenación surge como resultado del desarrollo social en calidad de algo que limita la libertad de la personalidad, sus necesidades y la dignidad.

Sin analizar el problema del desarrollo social desde el punto de vista diferente, este se presenta bajo la luz más optimista. En esencia, los conceptos de la identificación y del aislamiento (la enajenación) en la forma que están presentados en las teorías indicadas anteriormente reflejan la contraposición ilícita de los intereses de la personalidad y de la sociedad. Sin embargo, la personalidad no puede desarrollarse fuera de la sociedad: se socializa (se obtiene) a través de la identificación y se individualiza a través del aislamiento.

La historia del desarrollo de la civilización demuestra que, a pesar de la existencia de las concepciones más contradictorias, que intentan descubrir el sentido de la existencia humana, la sociedad siempre necesitaba de la personalidad autónoma y activa, y la personalidad, de la interacción armónica con la sociedad. Así fue durante siglos, y esta circunstancia condicionó la

formación de cierto mecanismo en la génesis del desarrollo del hombre.

La identificación y el aislamiento son precisamente dos elementos igualmente significativos y, al mismo tiempo, dialécticamente contradictorios, que en pareja forman el mecanismo único que desarrolla la personalidad y la hace psicológicamente libre.

La tendencia general del desarrollo social es tal que en la génesis individual inicialmente surge la disposición de identificarse con otra persona. El aislamiento comienza a revelarse en la situación social que exige del individuo a separarse de los otros, a defender su propio «Yo». Así surge el mecanismo que regula la conducta de la personalidad en la sociedad: la identificación y el aislamiento.

Las derivadas de la pareja principal (la conformidad, la autonomía, la compenetración, la envidia, etc.) obtienen su desarrollo en situaciones sociales específicas: de la conducta de situación en ciertas condiciones se forman las cualidades de la personalidad.

En la estructura de la personalidad la pareja predominante determina las características personales. En una expresión extrema cada miembro de la pareja es antisocial.

El desarrollo de las cualidades personales en base de la identificación y del aislamiento está determinado por las premisas innatas, las condiciones sociales (las relaciones mutuas con los padres, con los adultos y los coetáneos que rodean el contenido de la actividad) y por la posición interior del propio individuo. Precisamente de ellos depende si el hombre tendrá un mayor grado de identificación o de aislamiento, o será impasible.

En la vida humana cotidiana la identificación y el aislamiento permanentemente rigen las acciones, los actos, las necesidades y los estados del hombre.

Así, en primer lugar, el individuo sensitivo puede fácilmente contagiarse del estado de otro hombre, como si empezara a mirar al mundo con sus ojos.

En segundo lugar, en una situación idéntica con la de alguien, el individuo puede identificarse o separarse e, inclusivamente, enajenarse; con que esto puede suceder tanto en el nivel inconsciente como consciente. Cuando esa elección no es singular, en el individuo aparece el sentimiento de angustia.

En tercer lugar, en el individuo puede surgir la necesidad de identificación con alguien en la situación que le exige, al contrario, seguir separado (enajenado). En este caso no solamente las circunstancias deciden por él cómo tiene que actuar, sino que él mismo toma la responsabilidad por la elección de su línea de conducta. Actuando según «las necesidades». Él se angustia al actuar como le indican sus emociones, él también está angustiado.

En un grupo social cultural unido, sus miembros se identifican emocionalmente, en la esfera de las orientaciones de valor se observa unidad; la actividad conjunta une a los miembros del grupo en «la alegría pura de comunicación» y en la alegría de la actividad conjunta. Aquí, en la situación normal, la identificación y el aislamiento se producen sin angustia.

La acentuación de los miembros de la pareja «identificación-aislamiento» tiene un complicado carácter condicional. Por lo que se explica el hecho que el individuo puede desarrollarse en tres direcciones:

1) en la permanente hiperbolizada predisposición, patentemente manifestada, hacia la identificación con otros individuos;

2) en el aislamiento (la enajenación) de otros individuos;

3) en la interacción armónica entre los miembros de la pareja acorde con las necesidades de la personalidad y la necesidad social.

El desarrollo de la personalidad a través del mecanismo: identificación-aislamiento constituye un proceso complejo y contradictorio.

La propia naturaleza del hombre tiene doble carácter. Nos identificamos con el animal, la planta, el juguete, pero también nosotros, al aislarnos (enajenarnos), a la fuerza de las exigencias objetivas de la existencia del hombre matamos al animal, cortamos la planta, dejamos de animar al juguete.

La identificación-el aislamiento para todo el hombre tiene diferente significado, cada uno, diferente contenido de la compenetración, dependiendo de con quién se establecen las relaciones. Con el prójimo nos identificamos de un modo

distinto que con los ajenos, pero nos aislamos y enajenamos de las personas allegadas también con diferencia que de las ajenas.

En diferentes momentos de la vida nos convertimos en «más calientes» o «más fríos».

El amor es siempre la identificación de mayor grado. El odio es siempre la enajenación. Sin embargo, no es propio del hombre vivir estos estados extremos. Ningún barómetro puede medir el grado de las identificaciones y los aislamientos humanos. Es un mecanismo que funciona permanentemente en los niveles inconsciente y consciente.

La identificación-el aislamiento puede funcionar dependiendo de las esperanzas sociales y en contra de estas. En unos casos este mecanismo eleva al hombre hasta las cumbres de la humanidad; en otros, los rebaja hasta las profundidades más oscuras de la bajeza humana.

Notas al pie

[1] Vygotski, L. S., Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras escog. En 6 tomos. M., T. 3, p. 144.

[2] Ibidem.

[3] Mújina, V. S., Problemas de la génesis de la personalidad. M., 1985.

[4] Marx, C.; Engels, F., Obras compl.: 50 tomos. 2.ª ed. T. 46, p. 109.

[5] El fenómeno de identificación y de separación (enajenación) se ha estudiado en la psicología mundial durante todo el siglo XX. Pero, los conceptos de «identificación» y de «separación» (enajenación) se aplicaban en diferentes corrientes de la psicología occidental; no se analizaban en interacción, como componentes del sistema único que constituye el mecanismo universal del desarrollo y de la existencia de la personalidad.

[6] Chukovski, K., Walt Withman. Obras escogidas en 6 tomos. M., 1966, T. 3, p. 737.

[7] Nietzsche, F., Obras. M., 1910. T. 9, p. 137.

Parte II

La infancia

La niñez, la edad infantil, es el período de la vida del hombre desde el nacimiento hasta la adolescencia (del nacimiento hasta los 11-12 años). Durante este período el niño recorre el gran camino en su desarrollo individual desde el ser desvalido, incapaz de vivir independientemente, hasta la personalidad infantil plenamente adaptada a la naturaleza y la sociedad, ya capaz de asumir la responsabilidad por sí mismo, por el prójimo y coetáneos.

Durante los primeros diez años de vida la psique del niño en su desarrollo pasa a una «distancia» que no puede compararse con ninguna edad posterior. Este movimiento está condicionado, ante todo, por las particularidades ontogénicas de la edad: la niñez por su esencia se orienta por las premisas naturales hacia la intensificación del desarrollo. No obstante, no hay que pensar qué autodesarrollo determina este movimiento. Las premisas naturales, solamente uniéndose con las condiciones sociales, impulsan al niño en la infancia desde una etapa evolutiva a la otra.

En la niñez se desarrolla con intensidad el organismo del niño: el crecimiento se acompaña por la maduración del sistema nervioso y del cerebro, lo que predetermina el desarrollo psíquico. En esta etapa evolutiva el niño se desarrolla en el aspecto de las funciones psíquicas, de la comunicación, la voluntad y de los sentimientos. Él empieza a tomar conciencia de que es único y a manifestarse como una personalidad en los momentos comprometidos de la vida.

Al recorrer el camino de los logros en la actividad objetal, lúdica y de aprendizaje, al dominar la autorreflexión y la reflexión sobre los otros como modo de identificación con el ideal y con los modelos reales, al aprender a adoptar la posición de responsabilidad, el niño se hace capaz de reflexionar también sobre el conjunto de los fenómenos de la vida. Claro está que sigue necesitando el apoyo del adulto, pero él ya intenta con éxito profundizarse en la esencia de la naturaleza y en las relaciones humanas.

En la infancia para el niño no existe nada más natural que la sensación de amor y de invulnerabilidad dentro de su familia. La familia para el niño es el origen de las vivencias emocionales excitantes. Por eso, digan lo que digan los especialistas futurólogos acerca de la institución de la familia, hasta que exista la familia no hay nada más sagrado y fabuloso que los años pasados dentro de su seno. En la retrospectiva de la vida todo hombre que tuvo en la niñez un hogar

familiar, el amor incondicional de las personas allegadas, recuerda con gratitud, con agradecimiento profundo, esta época feliz.

Recordemos cómo escribía sobre su infancia Lev Nikoláevich Tolstoy:

«¡La época feliz, feliz, irrepetible de la niñez! ¿Cómo no querer, no venerar los recuerdos sobre ella? Estos recuerdos refrescan, elevan mi alma y sirven para mí de fuente de placer…

¿Volverán algún día aquella frescura, despreocupación, la necesidad del amor y de la fuerza de fe que posees en la infancia? ¿Qué tiempo puede ser mejor que aquel, cuando dos mejores virtudes –la alegría inocente y la necesidad ilimitable del amor– fueron únicos estímulos en la vida?»

Precisamente en la infancia empiezan a formarse aquellas diferencias profundas entre los niños que predeterminan en muchos aspectos las características futuras esenciales de sus individualidades y, por consiguiente, también la elección del camino de la vida.

Las edades evolutivas del desarrollo psíquico no son idénticas al desarrollo biológico. La periodización de las edades tiene bases históricas. Toda la sociedad determina los límites de la infancia, partiendo de los períodos evolutivos del hombre que se han formado históricamente.

La sociedad plantea sus exigencias a la infancia como el período del desarrollo del niño en el contexto de la atención especial hacia él por parte de la propia sociedad y de la familia. Aunque los institutos sociales orientan en las necesidades del hombre de cada período evolutivo, la infancia en los países contemporáneos civilizados se presenta como el período que exige de la sociedad una atención especial en la esfera de la protección de la salud, del desarrollo físico, mental y espiritual, y también la garantía de la defensa social del niño. Esta posición responsable del estado y de la sociedad está ligada no solamente a la cultura de las esperanzas humanistas, sino que también a la necesidad actual de preparar el cambio generacional precisamente en el período sensitivo de la niñez. De aquí, la tarea de proteger la maternidad y la infancia, de proporcionar a los niños de edad preescolar los jardines de infancia estatales y las instituciones privadas, de garantizar las condiciones para la enseñanza primaria.

En realidad, en la vida individual cada niño perfila su propia situación social:

para unos, esta envuelve con el amor puro, desarrolla las capacidades espirituales y mentales; para otros, se presenta en forma de condiciones enajenadas de la existencia con todas las consecuencias lamentables. Sin embargo, con independencia de cómo se forman las condiciones individuales del desarrollo del niño, él recorre el camino cercano a ciertas tendencias generales durante todos los períodos principales de la niñez. Recurriremos al análisis de las etapas de la edad más importante, que determina en muchos aspectos la estructura del alma, la cultura mental e inclusive el destino posterior del hombre.

CAPÍTULO IV

El primer año

El hombre por su esencia puede considerarse a través de tres entidades: 1) como un sistema biológico; 2) como un ser social; 3) como una personalidad. En la ontogenia todo el período evolutivo se caracteriza por la conjunción especial de los componentes esenciales nombrados.

En las condiciones normales la aparición de un hombre nuevo es el resultado de la disposición psicológica de la madre para su nacimiento. El recién nacido es originariamente desvalido. Apenas después del alumbramiento, él tiene que adaptarse a las condiciones de la existencia que drásticamente se difieren de la existencia en el vientre materno. La vida del recién nacido depende de cómo su organismo puede adaptarse a las condiciones cambiadas del ambiente. Para el organismo de muchos recién nacidos el propio proceso del nacimiento es una difícil prueba física, que extenúa su organismo y crea una situación de estrés. Al nacer y al recuperarse de las conmociones del nacimiento, el niño empieza a vivir en condiciones proporcionadas y a desarrollarse de acuerdo con el potencial innato y con las condiciones que se crean.

El primer año es el período cuando el niño se desarrolla desde el estado somnoliento y de poco movimiento hasta convertirse en el niño alegre y dinámico. Muy pronto empieza a establecer contacto visual con el adulto, descubre visualmente sus manos, aprende a coger un objeto y más tarde a manipularlo. El niño estudia, investiga mirando el mundo circundante en el espacio más cercano; palpa el objeto, lo lleva a la boca y de este modo lo conoce; escucha y busca el origen del sonido; permanentemente manipula todo lo que esté a su alcance. Entabla relaciones emocionales con la madre y con los otros adultos cercanos. Empieza a experimentar la angustia al ver un hombre desconocido. En realidad, de un ser asocial, el bebé rápidamente se convierte en el niño capaz de reaccionar a la gente que le rodea con la sonrisa, el llanto, la alegría, el susto, o sea, de modo humano. Con esto, él empieza a distinguir las situaciones aisladas que se repiten con frecuencia y a manifestarse de un modo especial, empieza a diferenciar las palabras que denominan los objetos y a las

personas importantes.

El primer año es el período cuando el niño se desarrolla en el plano físico, psíquico y social extremadamente rápido, pasando en un corto tiempo el enorme camino desde el recién nacido desvalido con el conjunto pequeño de las reacciones innatas hasta el bebé activo, capaz de mirar, escuchar, actuar, solucionar algunas situaciones percibidas de manera directa visual, pedir ayuda, llamar la atención, alegrarse a la aparición de las personas allegadas.

1. El recién nacido: las particularidades innatas y las tendencias del desarrollo

El niño humano nace prácticamente desvalido. Durante mucho tiempo el recién nacido yace sin moverse, duerme casi ininterrumpidamente y en los cortos períodos de vigilia débilmente menea los brazos y las piernas.

El niño humano está «armado» desde el nacimiento considerablemente menos que las crías de la mayoría de los animales. Y esto no es casual: las acciones y las reacciones de comportamiento principales que necesita cada especie animal están «grabadas» en su cerebro y se revelan bien enseguida, bien a medida de maduración del organismo (cambiando bajo la influencia de las condiciones a su alrededor). El cerebro del recién nacido contiene una cantidad limitada de «grabaciones» de las acciones elaboradas. Pero la mayor parte del cerebro infantil está libre y destinada para la adquisición («la grabación») de lo que el niño aprenda de los adultos. El niño asimila (domina) las acciones humanas ya durante la vida.

Los reflejos incondicionales y su significado para el desarrollo del niño. El nacimiento constituye para el organismo del niño una gran conmoción. Desde la existencia vegetativa en el ambiente relativamente constante (el organismo de la madre), pasa el niño de golpe a condiciones completamente nuevas del ambiente de aire, con una cantidad ilimitada de estímulos que cambian a menudo, al mundo donde él tiene que convertirse en la personalidad racional.

La vida del niño en las condiciones nuevas proporcionan los mecanismos innatos. Él nace con una cierta disposición del sistema nervioso de adoptar el organismo a las condiciones externas. Así, inmediatamente después del nacimiento se ponen en marcha los reflejos que facilitan el trabajo de los sistemas principales del organismo (de la respiración, de la circulación sanguínea).

En los primeros días también se observa lo siguiente. Una irritación fuerte de la piel (por ejemplo, un pinchazo) provoca la agitación defensiva, el movimiento rápido de algún objeto ante la cara provoca que el niño cierre los ojos, y el aumento brusco de la intensidad de la luz influye a la reducción de la pupila, etc.

Estas reacciones son los reflejos protectores.

Además de las reacciones protectoras, en el recién nacido se puede encontrar las reacciones orientadas para establecer el contacto con el estímulo. Son los reflejos de orientación. Las observaciones demostraron que ya en el período desde el primer hasta el tercer día de vida una fuerte fuente de luz provoca que el niño gire la cabeza: en la sala infantil de la maternidad en un día soleado las cabezas de la mayoría de los recién nacidos están orientadas hacia la luz, al igual que los girasoles. También está probado que ya en los primeros días es propio de los recién nacidos seguir la fuente de luz que se mueve lentamente. Fácilmente se provocan también los reflejos de orientación hacia el alimento. Un roce ligero de los labios, de las mejillas, provoca en el niño hambriento la reacción de la búsqueda: él gira la cabeza hacia el estímulo y abre la boca.

Además de las enumeradas, en el niño se revelan otras reacciones innatas: el reflejo de succión, el niño enseguida empieza a succionar cualquier objeto introducido en su boca; el reflejo de prensión, el roce de la palma de la mano provoca la reacción de asir; el reflejo de impulsión (gateo), como reacción al tocarle las plantas de los pies y algunos otros reflejos.

Por tanto, el niño está armado con una cierta cantidad de reflejos incondicionados que se manifiestan en los primeros días después del nacimiento. Durante los últimos años los científicos han probado que algunas reacciones reflectoras se manifiestan aun antes del nacimiento. Así, ya a las dieciocho semanas el feto demuestra el reflejo de succión.

La mayoría de las reacciones innatas son necesarias para que el niño pueda vivir. Estas le ayudan a adaptarse a las nuevas condiciones de la existencia. Gracias a estos reflejos se hace posible para el recién nacido la nueva forma de respiración y de alimentación. Si hasta el nacimiento el feto se desarrollaba a costa del organismo materno (a través de las paredes de los vasos de la placenta, de la sangre de la madre a la sangre del embrión llegan las sustancias nutritivas y el oxígeno), después del nacimiento el organismo del niño pasa a la respiración pulmonar y a la alimentación oral (mediante la boca y el tracto digestivo). Esta adaptación se produce de forma refleja. Después de que los pulmones se llenen de aire se pone en marcha todo un sistema muscular para activar los movimientos rítmicos de respiración. La respiración se realiza fácil y libremente. La alimentación se realiza con ayuda del reflejo de succión. Las acciones innatas incluidas en el reflejo de succión al comienzo todavía están mal coordinadas: el

niño al mamar se atraganta, pierde la respiración, sus fuerzas se agotan. Todo su dinamismo está dirigido para succionar hasta saciarse. Gran significado tiene también el establecimiento del automatismo reflector de la regulación térmica: el organismo del niño se adapta cada vez mejor a las oscilaciones de la temperatura.

La etapa del recién nacido constituye el período único en la vida del hombre cuando se puede observar en estado puro la manifestación de las formas innatas, instintivas de la conducta, orientadas a satisfacer las necesidades orgánicas (el oxígeno, el alimento, el calor). Estas necesidades orgánicas, sin embargo, no pueden formar la base del desarrollo psíquico ya que solamente proporcionan la supervivencia del niño.

En el niño, a diferencia de las crías de los animales, los reflejos incondicionales presentes no facilitan la aparición de las formas humanas del comportamiento; mientras que el complejo conjunto de los reflejos incondicionales de las crías animales permite la formación del individuo adulto con las reacciones activas de defensa, de caza, de maternidad y otras, que son necesarias para la existencia normal.

Como han demostrado las investigaciones, en el conjunto relativamente reducido de las reacciones innatas del niño hacia los estímulos exteriores existen muchos reflejos que posteriormente no se desarrollan. Son los reflejos atávicos que el niño hereda de los antepasados animales. Tales son el reflejo de prensión y el reflejo de gateo. Los movimientos ligados a estos reflejos posteriormente se extinguen. El reflejo de prensión consiste en que la mano se cierra en puño en respuesta a la estimulación de la palma de la mano. Los movimientos del niño necesarios para su desarrollo psíquico, para el desarrollo de la capacidad de interactuar con el mundo exterior, no se forman sobre la base de este reflejo de agarrar, sino sobre la base del reflejo de empuñar que surge al excitar los dedos. El reflejo prensil desaparece antes que empiece a desarrollarse la capacidad de empuñar. El reflejo de gatear con el apoyo sobre la planta del pie tampoco es primario en el desarrollo de la locomoción autónoma en el espacio. Como demostraron las observaciones, el gateo auténtico no empieza con la impulsión con las piernas, sino con los movimientos de los brazos: el niño intenta alcanzar el objeto que atrajo su atención, «caminando» con los brazos, avanzando de esa manera.

Las capacidades de empuñar y de arrastrarse no se forman en el período del

recién nacido, sino mucho más tarde, en la interacción mutua entre el niño y el adulto que estimula y entrena estas acciones.

De ese modo, el niño en menor medida está «armado» de las formas innatas de la conducta que las crías animales. Todas las formas humanas de la conducta todavía tienen que formarse en el niño.

Las particularidades del desarrollo de los órganos sensoriales. La importancia de ejercitar los órganos. El niño nace significativamente más desvalido que las crías de muchos animales. No obstante, la ausencia del número significativo de las formas innatas de la conducta no constituye la debilidad, sino la fuerza del niño.

La peculiaridad principal del recién nacido radica en las posibilidades infinitas de asimilar la nueva experiencia, de adquirir las formas de comportamiento propias del hombre. Si las necesidades orgánicas se satisfacen suficientemente, pronto pierden su importancia primordial y en las condiciones de régimen y de la educación correctos se forman las necesidades nuevas (de obtener impresiones, de moverse, de comunicarse con los adultos); sobre su base se produce el desarrollo psíquico.

La necesidad de obtener impresiones esta ligada en sus orígenes a los reflejos de orientación y se desarrolla dependiendo de la disposición de los órganos sensoriales del niño para recibir estas impresiones. Aunque los aparatos visual y auditivo del niño empiezan a funcionar desde el primer día, su funcionamiento es extremadamente imperfecto. Las reacciones visuales solamente las provoca la luz que se encuentra en proximidad, las reacciones auditivas, solamente los sonidos estridentes. Durante las primeras semanas y meses de vida la vista y el oído se perfeccionan velozmente. El niño empieza a seguir con la vista los objetos en movimiento y más tarde a fijar la mirada en los objetos inmóviles. Comienza a reaccionar a los sonidos no agudos, en particular, a la voz del adulto. En respuesta a los estímulos visuales y auditivos aparece, aunque todavía brevemente, el retraso de los movimientos impulsivos de los brazos, piernas y cabeza; el niño deja de llorar, lo que demuestra su concentración visual y auditiva.

0, 1, 3*. Irina Z. Se encontraba en estado de excitación emocional negativa, pero

la concentración visual en un juguete produjo su inhibición durante todo el tiempo (1 minuto 44 segundos) que Irina seguía con la mirada el juguete, que se desplazaba lentamente de un lado a otro.

0, 1, 24. Intentaban tranquilizar a Vasia K. que estaba llorando, enseñándole una bola. Vasia seguía con la mirada a la bola durante 1 min. 15 seg. pero no dejaba de gritar. En cuanto le enseñaron una perinola, dejó de gritar a los 10 seg. y durante 6 min. 35 seg., mientras siguió el juguete, el grito no se reanudó. (De las observaciones de M. Yu. Kistiakóvskaya.)

Una peculiaridad importante del recién nacido consiste en que el desarrollo de la vista y del oído se produce en él más rápido que el desarrollo de los movimientos corporales. Esta peculiaridad distingue al niño de las crías de los animales que en primer lugar perfeccionan los movimientos.

El desarrollo del funcionamiento de los aparatos visual y auditivo, la perfección de las reacciones a los estímulos externos, se producen en base de la maduración del sistema nervioso del niño y, en primer lugar, de su cerebro. El peso del cerebro del recién nacido alcanza ¼ parte del peso del cerebro del adulto. Tiene la misma cantidad de células nerviosas que el adulto, aunque estas células están insuficientemente desarrolladas. Sin embargo, ya en el período del recién nacido (inclusive en los niños prematuros) resulta completamente posible la formación de los reflejos condicionados. Este hecho sirve de prueba de que en el establecimiento de las conexiones del niño con el mundo exterior se incorporan los sectores superiores del cerebro: la corteza de los grandes hemisferios. Desde los primeros días de su vida empieza a aumentar rápidamente el peso del cerebro, crecen y se cubren con unas capas protectoras de mielina las fibras nerviosas. Con esto, especialmente rápido se forman aquellas áreas que están relacionadas con la obtención de las impresiones externas: en dos semanas la superficie que ocupan en la corteza los grandes hemisferios los campos visuales aumenta en un 50%.

No obstante, sería erróneo pensar que la maduración del cerebro por sí misma pueda garantizar el desarrollo de los órganos sensoriales del recién nacido. Este desarrollo se produce bajo la influencia de las impresiones externas que obtiene el niño. Inclusive más, sin estas impresiones es imposible la propia maduración del cerebro. Una condición imprescindible de la maduración normal del cerebro

en el período del recién nacido constituye la ejercitación de los órganos sensoriales (de los analizadores), el acceso al cerebro de los estímulos que se obtienen gracias a las diversas señales del mundo exterior. Si el niño está en condiciones de aislamiento sensorial (o en condiciones de ausencia del número suficiente de las impresiones externas) su desarrollo se ralentiza bruscamente. Al contrario, si el niño obtiene impresiones suficientes, se produce el desarrollo veloz de los reflejos de orientación (lo que se expresa en la aparición de la concentración visual y auditiva), se crea la base para el dominio posterior de los movimientos y para la formación de los procesos y las cualidades psíquicos. El adulto se convierte en la fuente de las impresiones visuales y auditivas, necesarias para el desarrollo normal del sistema nervioso del niño y, lo que es todavía más importante, en el organizador de tales impresiones. El adulto acerca a la cara del niño los objetos, su propia cara, habla con el niño, activando con ello sus reacciones de orientación.

El desarrollo de la esfera emocional. El complejo de animación. El recién nacido empieza su vida con el grito que en los primeros días tiene carácter reflejo, incondicional. El primer grito es el resultado del espasmo de la glotis. El espasmo acompaña a los primeros reflejos respiratorios. Algunos investigadores consideran que el primer grito es precisamente la primera manifestación de una emoción negativa: los espasmos producen la sensación de agobio. En caso dado es realmente imposible distinguir entre la reacción muscular y la relación emocional, ya que el recién nacido todavía no tiene ninguna experiencia vital. Sin embargo, es posible afirmar que ya en los primeros días de su vida el niño gritando contesta a las sensaciones desagradables, relacionadas con la necesidad del alimento, sueño, calor: el grito está causado por el hambre, pañales mojados, etc.

Con una educación adecuada el ensordecedor «ua» del recién nacido se transforma en el llanto, que es una expresión menos violenta de la emoción negativa.

El llanto se convierte en la expresión natural del sufrimiento de todo tipo, se trata del dolor físico o (claro está, mucho más tarde) de la desazón espiritual.

La sonrisa que expresa las emociones positivas aparece más tarde que el grito. Las primeras manifestaciones, suficientemente determinadas, de la emoción positiva en forma de sonrisa se han observado al final del primer mes de vida-comienzo del segundo, con la particularidad de que la sonrisa aparecía bien en

la concentración visual en el objeto, bien como respuesta a las palabras de cariño, dirigidas al niño y a la sonrisa del adulto. De esto se puede deducir que para la aparición de la emoción positiva no es suficiente solo la satisfacción de las necesidades orgánicas. Esta solamente anula las emociones negativas y crea las condiciones en las cuales el niño puede experimentar una vivencia de alegría. Pero la propia vivencia de ese tipo se debe a la obtención de las impresiones relacionadas con el adulto.

0.2.14. Irina, al igual que los otros niños observados, inmediatamente después de recibir el alimento no presenta reacciones emocionales positivas. Pero al concentrarse visual y auditivamente en la cara del adulto y en los sonidos de su voz, surgió la inhibición de los movimientos generales que a los 10 segundos se sustituyeron por una sonrisa expresiva que duró 35 segundos. (De las observaciones de M. Yu. Kistiakóvskaya.)

Paulatinamente en el niño se elabora la reacción especial emocional-motora, dirigida hacia el adulto, que se denomina complejo de animación. El complejo de animación consiste en que el niño concentra la mirada en la cara del adulto que se inclina sobre él, le sonríe, mueve animadamente los brazos y las piernas, emitiendo sonidos suaves. Esto es la expresión de la surgida necesidad de comunicarse con el adulto, de la primera necesidad social del niño. La aparición del complejo de animación constituye el límite entre el período del recién nacido y la primera edad.

2. La primera infancia

El papel de la comunicación con el adulto en el desarrollo del niño. La vida del bebé depende completamente del adulto. El adulto satisface las necesidades orgánicas del niño: le alimenta, le baña, le cambia de posición. El adulto también satisface su creciente necesidad de diferentes impresiones: el bebé se anima notablemente cuando se le coge en brazos. Al desplazarse en el espacio gracias al adulto, el niño tiene la posibilidad de ver mayor cantidad de objetos, tocarlos y, más tarde, cogerlos. El adulto también le proporciona las principales impresiones auditivas y táctiles.

Ya en el complejo de la animación se revela la relación emocional positiva del niño con el adulto, el placer manifiesto de la comunicación con él. Tal relación sigue aumentándose durante todo el período de la primera edad. La comunicación emocional con el adulto significativamente influye en el estado de ánimo positivo del niño. Si el pequeño se muestra caprichoso y no quiere jugar, el adulto que se le acerca solo con su presencia puede elevarle su estado de humor y el niño de nuevo sigue jugando solo, divirtiéndose con los juguetes que le dejaron de interesar. Al cuarto o quinto mes la comunicación con el adulto adquiere carácter selectivo. El pequeño empieza a diferenciar a las personas conocidas de las ajenas, con los primeros se alegra y un extraño puede asustarle.

La necesidad de comunicación emocional, que tiene un gran significado para el desarrollo del niño, puede, sin embargo, causar manifestaciones negativas. Si el adulto procura permanecer constantemente al lado del niño este se acostumbra a exigir permanentemente la atención, no muestra interés por los juguetes, llora si le dejan solo aunque sea por un minuto.

Con los métodos de educación correctos la comunicación directa (la comunicación para comunicarse), que es característica para los comienzos de la primera edad, pronto cede el lugar a la comunicación en relación con los objetos, los juguetes, que se transforma en la actividad conjunta del adulto y el niño. El adulto como si introdujera al niño en el mundo objetal, atrayendo su atención a los objetos y de manera visual-directa mostrándole los procedimientos de actuación con estos, a menudo ayudando directamente al niño a ejecutar la acción, orientando sus movimientos.

La actividad conjunta del adulto y el niño consiste en que el adulto dirige las acciones del bebé y también en que el bebé, al no tener capacidad de realizar una acción solo, recurre a la ayuda y la colaboración del adulto.

0.8.0. Jacqueline observa cómo su madre hace suaves movimientos rítmicos con un volante de tela. Cuando se termina este espectáculo Jacqueline lleva la mano de la madre hacia el volante y la empuja, invitando a la madre a repetir la acción.

0.10.0. Jacqueline coge de la mano a su padre y la coloca sobre la muñeca colgada que ella no puede hacer moverse y presiona sobre el dedo índice del padre para que él haga lo que ella precisa. (De las observaciones de J. Piaget.)

Un gran significado en la actividad conjunta del niño y el adulto tiene la capacidad de imitar las acciones del adulto que se desarrolla durante la primera edad. Esta capacidad abre el camino a las posibilidades crecientes del aprendizaje. A los sietenueve meses el niño sigue atentamente los movimientos y el lenguaje del adulto. Con mayor frecuencia el niño no reproduce la acción que se le enseñó enseguida, sino dentro de algún tiempo, en ocasiones, inclusive dentro de algunas horas. A menudo, la imitación surge después de una demostración repetida.

0.9.20. Durante una «clase» Seriozha no conseguía entender que le intentaba enseñar a colocar una figura de ajedrez en una repisa; él solamente me sonreía y me devolvía la pieza. Al día siguiente, al alegrarse de verme, enseguida después de que le ofreciera la figura de ajedrez con la palabra «así-i», la colocó correctamente y bien, diciendo «¡Si-i!». (De las observaciones de P. Ya. Lejtman-Abramóvic.)

Las acciones que el niño domina dirigido por el adulto crean la base para el desarrollo psíquico. Así, ya en la primera edad se manifiesta claramente la regularidad general del desarrollo psíquico que consiste en que los procesos y cualidades psíquicos se forman en el niño bajo la influencia decisiva de las

condiciones de la vida, de la educación y de la enseñanza.

La dependencia del bebé de los adultos lleva a que la relación del niño con la realidad y consigo mismo siempre es refractada a través del prisma de las relaciones con otra persona. Expresándose de otro modo, la relación del niño con la realidad resulta desde el principio ser una relación social.

El bebé muy temprano se introduce en la situación de comunicación con el adulto. En la comunicación siempre se manifiesta la orientación de un hombre hacia el otro, se produce la interacción de los participantes de comunicación, cuando la acción de uno presupone la acción de respuesta del otro y está calculada internamente para él. La investigación de la conducta de los niños desde las primeras semanas de vida demostró que durante algún tiempo después del nacimiento el bebé no tiene la necesidad de comunicarse con las personas que le rodean. Más tarde esa necesidad surge, pero no por sí misma, sino bajo la influencia de determinadas condiciones, que son dos.

La primera condición es la necesidad objetiva del bebé en recibir cuidados y atención de las personas. Solamente gracias a la ayuda constante de las personas cercanas el niño puede sobrevivir durante el período cuando no es capaz de satisfacer sus necesidades orgánicas. El semejante interés del niño hacia el adulto no es, ni mucho menos, la necesidad de comunicación. Como es sabido, ya en los primeros días después del nacimiento el niño aprende a utilizar a los adultos para evitar las molestias y obtener lo que necesita con ayuda de diferentes gritos, lloriqueos, muecas, movimientos amorfos de todo su cuerpo. El bebé durante este período no dirige sus señales a una persona concreta, todavía no hay comunicación.

La segunda condición es la conducta del adulto dirigida hacia el niño. El adulto desde los primeros momentos de la vida del niño lo trata como si este pudiera mantener la comunicación. El adulto habla con el bebé e incansablemente busca cualquier signo de respuesta, según el cual puede juzgar que el niño entró en la comunicación.

Los contactos emocionales con los niños de dos, tres, cuatro meses de edad demuestran qué júbilo profundo provoca en ellos la cariñosa conversación de una persona adulta que nunca les alimentó ni cambió los pañales, pero ahora se

inclina y los acaricia. Durante 7 prolongados minutos (cuanto duró el encuentro) el bebé no apartaba la mirada brillante de la cara del adulto, moviendo las piernas, y no se cansaba de alegrarse. (De los materiales de M. I. Lísina.)

Inicialmente la madre involucra al niño en la comunicación, más tarde en él surge la necesidad de comunicarse con otras personas. El medio más importante de la comunicación en la primera edad son las acciones expresivas (las sonrisas, la vocalización, las reacciones activas motoras). El bebé, a su vez, necesita de un conjunto selectivo de los medios de comunicación que le ofrece el adulto: no todos los medios existentes en la cultura humana tienen para él la significación emocional desde las primeras semanas y meses de vida.

Las observaciones demostraron que los intentos de organizar la comunicación con el bebé de tres meses en base de las actuaciones puramente verbales del adulto son estériles, ya que el niño «acepta» solamente el aspecto expresivo del lenguaje. A los niños de un año de edad irritan los monólogos prolongados, al igual como cuando se les acaricia la cabeza; en esta edad la comunicación de los niños con otras personas se estructura en base de la actividad objetal conjunta y el adelanto del nivel de desarrollo que alcanzan los niños resulta tan poco eficaz como el retraso. (De los materiales de M. I. Lísina.)

El adulto no solamente satisface las necesidades crecientes del niño y le enseña a actuar con los objetos. El adulto de una manera determinada valora el comportamiento del niño, le estimula con la sonrisa, frunce las cejas y le regaña con el dedo si el pequeño no actúa debidamente. Gracias a esto, el niño paulatinamente asimila las costumbres positivas, aprende a comportarse correctamente.

La necesidad creciente de comunicación con el adulto entra en contradicción con las posibilidades de la comunicación. Esta contradicción encuentra su resolución en la comprensión del lenguaje humano y después en su dominio.

La formación de las premisas para asimilar el lenguaje. La necesidad de comunicación crea la base para que aparezca la imitación de los sonidos del

lenguaje humano. El niño empieza a tranquilizarse, a escuchar si el adulto le habla. Después de los tres meses de edad el niño estando de buen humor constantemente emite sonidos. A menudo estos sonidos se intensifican si el adulto se inclina sobre la cama del niño. Al emitir los sonidos, el bebé los escucha. A veces él se imita: reproduce los sonidos que al comienzo pronunció por casualidad. Algún tiempo más tarde (alrededor de los cuatro meses de edad) el niño puede con bastante expresividad imitar el ritmo de los sonidos pronunciados. Por ejemplo, cuando le mecen cantando: «¡A-a-a! ¡A-a-a!», el bebé reproduce no necesariamente el propio sonido, pero sí el ritmo (el sonido puede ser diferente: «¡I-i-i! o bien «¡O-o-o!»).

Hay que destacar que los adultos, cada vez que se acercan al bebé, empiezan a comunicarse con él diciéndole frases sin importancia, llenas de cariño. Al no imaginarse la vida sin la comunicación verbal, las personas inconscientemente intentan provocar la reacción del niño como respuesta. Es digno de mención que el niño constituye un material extremadamente adecuado para esto. Muy pronto el pequeño comienza a reaccionar al tono emocional del lenguaje. El estado emocional eleva la actividad general. En el segundo semestre del primer año de vida un niño normal y sano balbucea prolongadamente con satisfacción: pronuncia repetidamente diferentes sílabas, intenta imitar las sílabas pronunciadas por el adulto.

A través del balbuceo el pequeño expresa la disposición para la comunicación, balbuceando aprende a pronunciar y a diferenciar nuevos sonidos del lenguaje. La pronunciación de estos sonidos es agradable para el niño y por ello su balbuceo a veces dura todo el tiempo que esté despierto. Es difícil de sobrestimar el significado del balbuceo para el desarrollo del lenguaje del bebé. Al balbuceo lo acompaña el perfeccionamiento paulatino de la utilización de los labios, de la lengua y de la respiración. Con tal preparación posteriormente el niño puede asimilar los sonidos de cualquier idioma.

Si en primeros meses de vida del niño los adultos utilizan el lenguaje para trasmitirle su propensión emocional, a partir de la mitad de la primera edad, aproximadamente, ellos intentan crear las condiciones especiales para el desarrollo de la comprensión del lenguaje. La comprensión del lenguaje por el niño surge inicialmente en base de la percepción visual. El proceso del aprendizaje de los niños para comprender el lenguaje habitualmente se estructura del siguiente modo. El adulto pregunta al niño: «¿Dónde está tal cosa?» La pregunta provoca en el niño una reacción de orientación hacia la conducta del

adulto. Habitualmente el objeto nombrado se le enseña inmediatamente al niño. Como el resultado de las reiteradas repeticiones, se establece la relación entre la palabra pronunciada por el adulto y el objeto que se le enseña al niño. La formación de esa relación comienza con la reacción generalizada hacia el lugar donde habitualmente se encuentra el objeto y también hacia el tono de la pregunta. En la primera edad el tono de la pregunta dirigida hacia el niño determina la comprensión del lenguaje.

0.5.9-0.5.15. Kiriusha y Andriusha reaccionan acertadamente a las palabras: «Ven aquí» (aunque, claro está, no siempre se pronuncian con el mismo tono). Enseguida extienden los brazos. En una ocasión al pequeño se le dijeron con la voz enfadada: «Ven aquí». El niño empezó a hacer pucheros, dispuesto a romper a llorar cualquier momento. Inmediatamente cambiaron de tono. Las palabras cariñosas «Ven aquí» provocaron la reacción habitual: el niño sonrió y extendió los brazos.

0.10.0-0.11.0. Los gemelos reconocen con facilidad e indican por petición muchos objetos entre los enseres de la casa y la ropa.

Estoy enseñando a los niños un libro con ilustraciones llamativas. Después de nombrar una o dos veces los objetos presentados en la ilustración, los niños los reconocen fácilmente. Por ejemplo, en la página están cuatro objetos: un gato, una gallina, una casa y una niña. Pregunto: «¿Dónde está el gato?» – me lo muestran. «¿Dónde está la gallina?» – tampoco se equivocan. Todo lo demás me lo indicaron correctamente.

Pero pasamos a otra ilustración: el lobo y el cordero. Con una voz gruesa digo: «Esto es un lobo». Y con voz dulce: «Un corderillo». Con el mismo tono pregunto: «¿Dónde está el lobo?» – indican correctamente. «¿Dónde está el corderillo?» – también aciertan. Cambio de tono de voz. La pregunta sobre el lobo hago con el tono que empleé hablando antes acerca del cordero. Los niños señalan al cordero. Ahora con el mismo tono pregunto sobre el cordero. Indican al cordero. Con voz gruesa pregunto sobre el cordero. Señalan al lobo. (Del diario de V. S. Mújina.)

Al final del primer año de vida en el niño se establece la relación entre el nombre

del objeto y el propio objeto. La relación se expresa en la búsqueda del objeto y su hallazgo. Precisamente esto es la forma inicial de la comprensión del lenguaje.

0.10.0. Los juguetes están esparcidos sobre el suelo. Propongo señalarme la baya, la gata, al niño, etc.

Pido: «Kiriusha, enséñame la gata» – me la indica. «La baya» – la señala. «Otra baya» – señala. (Estos juguetes son dos.) «Enséñame al doctor Aymeduele (muñeco)» – señala. «Enséñame otro doctor Aymeduele» – busca con la mirada pero no encuentra. (Los muñecos están a unos 30 centímetros uno del otro. Uno de los muñecos apunta con los pies hacia Kiriusha, el otro – apunta con la cabeza. El niño reconoció y señaló al que estaba más cerca con los pies.)

Pido a Kiriusha: «Enséñame otro Aymeduele» – señala al primero. «Enséñame al otro» – busca con la mirada y, de nuevo, me señala al primero. «Este es uno, ¿dónde está el otro?» – busca con la mirada. El segundo muñeco aparece en el campo visual pero el pequeño no lo reconoce. Le dejo en paz. Kiriusha gatea, se sienta y de pronto se alegra, sonríe y señala al segundo Aymeduele. Ahora el muñeco está orientado con los pies hacia él, el niño lo reconoció y se acordó que le pedí enseñarme al segundo Aymeduele. Vuelvo a preguntar: «¿Y dónde está el otro Aymeduele?» – Kirill busca, encuentra al primero, que ahora está más próximo con la cabeza, y me lo señala con el dedo. Señala al primero, después al segundo, después de nuevo al primero. Se muestra contento. (Del diario de V. S. Mújina.)

Lo importante es que el niño busca el objeto nombrado no solamente para mirarlo, sino para continuar la comunicación con el adulto. El adulto pregunta: «¿Dónde está tal cosa? – y el niño busca el objeto para contestar con todo su comportamiento: «¡Aquí está!» La comunicación emocional con el entendimiento del lenguaje del adulto habitualmente proporciona al pequeño una gran alegría.

La reacción a la palabra que denomina al objeto depende del desarrollo de las posibilidades del niño: inicialmente él solo mira al objeto, más tarde tiende hacia este y, por fin, entrega al adulto el objeto solicitado o lo señala desde lejos.

Al final del primer año de vida, como respuesta a la palabra del adulto puede surgir la reacción verbal del niño. Con mayor frecuencia a la pregunta: «¿Dónde está papá?» el pequeño gira la cabeza hacia el padre y dice alegremente: «Pa-pá»; «¿Dónde están los niños?» – el pequeño se anima, mira a los niños y repite: «Ne-ne»; «¿Dónde está el reloj?» – el niño salta alegre, encuentra con la mirada el reloj y repite: «Le-ló». Habitualmente al final del primer año los niños pueden pronunciar entre 4 y 10-15 palabras. Con mayor frecuencia los chicos resultan «mudos» más tiempo.

El bagaje pasivo de las palabras es mucho más rico. Aquí se incluyen los nombres de la mayoría de los juguetes, la vajilla, la ropa; los imperativos de tipo «¡Dame!, «¡Cierra!», «¡No se puede!», «¡Ven aquí!», «¡Toma!», «¡Busca!»; las palabras que clasifican de determinada manera a las personas: «mamá», «papá», «abuela», «niños», «tía», «tío».

Al comenzar a comprender el lenguaje del adulto y a utilizar las primeras palabras, el propio niño se dirige al adulto exigiéndole la comunicación, los nombres de los objetos nuevos. Por tanto, al final de la primera edad la asimilación del lenguaje adquiere un carácter activo, convirtiéndose en uno de los medios importantes para la ampliación de las posibilidades de la comunicación entre el niño y el adulto.

La cara del bebé. En la morfología del rostro del recién nacido, además de los indicios humanos generales, se expresan diferencias genéricas (ante todo, de los padres) e individuales. La morfología de la cara tiene la especificidad evolutiva: la parte cerebral del cráneo prevalece sobre la de la cara. Por el volumen la cara del recién nacido ocupa 1/8 parte de toda la superficie de la cabeza; la propia cabeza, ¼ de la longitud del cuerpo (para el adulto, 1/8 parte de la longitud del cuerpo).

La medida vertical de la cara aumenta cada mes, aunque hasta el final de la primera edad todavía no se determina la barbilla.

Paulatinamente, durante la primera edad cambia la mímica de la cara. Después del nacimiento la cara del bebé es similar en cierto aspecto a una pantalla sobre la que se proyectan (irradian) las reacciones de su organismo. Los primeros tres meses domina la mímica de insatisfacción, de lloro y de complacencia de saciedad. En el tercer mes aparece la sonrisa. Paulatinamente la mímica se enriquece y se afianzan sus elementos. La expresión del rostro se establece en el

niño de un modo muy peculiar: la mímica es patente pero limitada en los matices[1]. A medida del desarrollo del niño la expresividad de su cara se hace más diversa y más determinada. Aparecen no solamente las expresiones fijas del placer en forma de sonrisa y risa, sino también las muecas expresivas preventivas como: de alerta, de disposición a asustarse, a mostrarse caprichoso, a hacer travesuras y muchas otras que se unen a la expresión de las reacciones corporales. El bebé consigue una gran expresividad en las acciones mímicas y pantomímicas que tienen tanto carácter innato, como adquirido, de señal.

Una expresión especial obtiene la cara del bebé cuando el niño observa atentamente las acciones del adulto y de pronto clava la mirada penetrante en los ojos de la persona que lo mira. Surge la impresión de la profundización inesperadamente sabia, inmensa, que supera las posibilidades espirituales del propio bebé[2]. Esta impresión enseguida se anula por la abierta sonrisa infantil.

La cara del bebé, al poseer la fuerza atractiva del carácter etológico de las señales, revela las posibilidades colosales del futuro crecimiento espiritual de la cría humana.

El desarrollo de los movimientos y las acciones. En el transcurso del primer año de vida el niño logra grandes éxitos, dominando la locomoción en el espacio y las acciones más simples con los objetos. Aprende a sostener la cabeza, a sentarse, a arrastrarse, a gatear, a adoptar la posición vertical y a dar algunos pasos; empieza a tenderse hacia los objetos, cogerlos y sujetarlos, y, al fin, manipularlos (actuar con los objetos) –agitarlos, tirarlos, golpearlos sobre la cama, etc.–. Todos estos movimientos y acciones constituyen una especie de peldaños que llevan al dominio paulatino de las formas del comportamiento propias del hombre. Junto con estos movimientos y acciones progresivos, en las condiciones desfavorables de la educación en el niño pueden formarse y afianzarse las formas sin salida de movimiento, que no solamente no favorecen al desarrollo ulterior, sino que, al contrario, lo frenan. Aquí se incluyen las acciones de chuparse los dedos, mirar la mano llevada a la cara, palpar las manos, balancearse a gatas. La diferencia entre los movimientos progresivos y sin salida consiste en que los primeros favorecen a la obtención de nuevas impresiones, al conocimiento de los objetos y de sus propiedades, y los segundos apartan al niño del mundo exterior. Así, la acción de chuparse los dedos provoca una inhibición total y prolongada de todas las reacciones restantes. El niño deja de moverse, no mira ni escucha nada. Distraerlo resulta a veces

extremadamente difícil.

Las formas progresivas de los movimientos y acciones se forman con éxito solamente en condiciones de atención constante hacia el niño por parte de los adultos que organizan su comportamiento y tienen gran significado para el desarrollo psíquico. Junto con ello, estas sirven de indicios del nivel de desarrollo que logró el niño. Un papel especialmente importante juega el dominio de la locomoción activa en el espacio (la capacidad de gatear y más tarde de andar), de asimiento de los objetos y de su manipulación.

El gateo es la primera forma de la locomoción autónoma del niño. Como demuestran las observaciones, en la mayoría de los niños este surge al final del primer-comienzo del segundo semestre de vida, cuando los niños intentan alcanzar un juguete atractivo. El niño extiende hacia el juguete bien una mano, bien la otra, e intentando cogerlo avanza poco a poco hacia adelante. Paulatinamente los movimientos que conllevan la locomoción se afianzan y se convierten en el modo de desplazamiento. Los movimientos de arrastrarse paulatinamente son sustituidos por el gateo a cuatro patas.

Al dominio de la marcha autónoma, que es un modo de desplazamiento propiamente humano, le precede el período de tiempo durante el cual el niño aprende a incorporarse, a estar de pie apoyándose con algo, a dar el primer paso, a estar de pie sin apoyo y, por fin, a andar con apoyo. Dado a que el niño ya domina el gateo, él no necesita andar para trasladarse de un sitio a otro. Un papel decisivo juega el adulto en la estimulación del niño para andar y para elaborar los necesarios movimientos preparatorios.

El niño que empezó a andar no deja enseguida de gatear. Existe el período cuando para él es más fácil gatear y para acercarse a un objeto alejado baja a cuatro patas y gatea. Pero, gracias al apoyo de los adultos, la nueva forma de desplazamiento pronto triunfa definitivamente. Esto, como regla general, sucede ya pasada la primera edad.

El asimiento. El desarrollo de la capacidad prensil comienza en el tercer-cuarto mes de vida. El niño, estando en la cuna o en el parque, eleva las manos sobre el pecho, como si estuviese palpando con una mano la otra, engancha y recorre con los dedos el borde de la sábana. Da la sensación de que el niño está palpando lo que encuentra su mano. (Aunque estos movimientos solo externamente parecen a la palpación. Un palpamiento auténtico, es decir, la

averiguación de las propiedades del objeto mediante el tacto, como demuestran las investigaciones, se hace posible al final de la edad preescolar.)

Si el adulto pone en la mano del niño el objeto, surge el intento de asirlo. Pronto el propio niño empieza a tenderse hacia el juguete colgado, aunque durante algún tiempo a menudo no acierta o, si alcanza el juguete, solamente lo roza pero no puede asirlo. Tan solo hacia los cuatro-cinco meses los niños habitualmente con soltura alcanzan, cogen y sujetan el juguete colgado, y pronto (hacia los seis meses) ya pueden alcanzarlo con una mano. Pero esto no significa que el niño domina completamente el asimiento. Este todavía dista mucho de la perfección. El brazo, extendido hacia el objeto, no se mueve en línea recta, sino en zigzag, siguiendo una trayectoria curvada, a menudo desviándose de la orientación necesaria. El niño intenta asir todos los objetos de la misma manera: apretando los dedos contra la palma de la mano.

Durante el segundo semestre del primer año de vida sucede el perfeccionamiento posterior de la prensión: en primer lugar, se afina el movimiento de la mano hacia el objeto; y en segundo lugar, se desarrolla la contraposición del dedo gordo a los demás, el niño pasa a sujetar el objeto con los dedos. Una aproximación consecuente de la mano hacia el objeto se forma alrededor de los ocho meses, pero esta se hace directa y sin desviaciones solo al final del año de vida. El asimiento y la capacidad de sujetar el objeto se forman en el séptimo-octavo mes de vida y sigue perfeccionándose hasta el final del año. La colocación de los dedos en el objeto cada vez más depende de qué objeto coge el niño: coge la pelota con los dedos abiertos, el cordón, con las puntas del pulgar, del dedo índice y del mediano, cuando sujeta un cubo los dedos se colocan sobre sus aristas.

La manipulación. En cuanto el niño llega a ser capaz de sujetar en la mano un objeto, empieza a manipularlo. Las primeras manipulaciones son muy simples. El bebé coge el objeto y, al sujetarlo algún período, lo suelta, después de nuevo lo coge. Si ante él están dos objetos, puede coger uno y, al soltarlo, coger el otro. Esto es precedido por la mirada puesta inicialmente en un objeto y desviada al otro. El niño, sujetando el objeto con la mano, lo acerca a los ojos, lo mira, lo lleva a la boca, agita la mano con el objeto. Las primeras manipulaciones del niño se distinguen por su orientación hacia el objeto que atrae al niño.

Pero pronto las manipulaciones con el objeto se hacen más complejas. Inclusive

las acciones más simples (agitar, empujar o apretar el objeto) producen uno u otro resultado, como: desplazamiento del juguete en el espacio, su aproximación o alejamiento, el ruido del sonajero, la búsqueda del muñeco de caucho. El niño comienza a percibir este resultado y reproducirlo activamente.

0.3.29. Laurent, cogió el abrecartas. Lo miró un momento, después empezó a balancear con el cuchillo en la mano izquierda. En el transcurso de estos movimientos el objeto por casualidad chocó contra los barrotes de la cuna. Laurent comenzó a agitar enérgicamente la mano, esperando que se reproduzca el sonido.

0.4.3. Laurent agita la mano con el cuchillo, mirando al objeto.

0.4.6. Los movimientos intencionados. Laurent arrastra el cuchillo por los barrotes de la cuna. (De las observaciones de J. Piaget.)

Al final del primer semestre-comienzo del segundo en las manipulaciones del niño aparece una orientación estable hacia el resultado, hacia aquellos cambios que surgen como consecuencia de las acciones del niño con el objeto.

0.6.14. Mila, tumbada boca abajo, mira el anillo que sujeta en su mano, varias veces flexionando la muñeca de la mano. Aleja la mano de manera que facilita mirar la anilla que sigue moviendo.

0.6.26. Yura, al coger con ambas manos dos sonajeros metálicos, en apariencia iguales, pero solo uno produce el ruido, agita inicialmente los dos sonajeros y después sigue agitando solamente el que suena. Al sustituirle el sonajero, deja de jugar con este. (De las observaciones de P. Ya. Lejtman-Abramóvich.)

El posterior desarrollo de la manipulación consiste en que el bebé empieza a actuar no con uno, sino con dos objetos al mismo tiempo. El ejemplo más simple de tal acción es golpear un sonajero contra el otro. La orientación hacia el

resultado en este caso es especialmente patente: el pequeño tenazmente intenta acercar un objeto hacia el otro, colocar uno encima del otro, enganchar uno con el otro o introducir uno en el otro. De modo que la acción produce el resultado: el objeto ocupa un lugar determinado o dos objetos se sitúan en una determinada posición. Al conseguir una vez un resultado similar, el niño repite la acción, obteniéndolo más y más.

Al final del primer año de vida, en las manipulaciones del niño con los objetos aparece una nueva peculiaridad importante. Externamente las acciones en general siguen iguales como antes. Estas son: la colocación, la introducción, el enhilar, el abrir, etc.; pero ahora se ejecutan con mayor exactitud. Si anteriormente el niño realizaba la acción de un modo (que como regla le enseñaba el adulto) y con los objetos que se le proporcionaban, ahora, en cambio, intenta repetir la acción familiar con toda variedad de objetos, modificando en ocasiones la propia acción según las peculiaridades de estos objetos.

En el mismo período del desarrollo los niños empiezan a percibir no solamente los resultados directos de sus acciones, sino que también los indirectos, intentan repitiendo las acciones reproducirlos de nuevo.

0.9.22. Kiril coge el extremo de la cuerda, donde está tendida la ropa. Por casualidad, al tirar de la cuerda con fuerza, consigue que la ropa tendida en alto se agite bruscamente. Observa la ropa en movimiento hasta que cesa el movimiento.

Juega con el término de la cuerda. De nuevo tira de ella casualmente. La ropa se mueve. Ahora el niño empieza a tirar fuertemente de la cuerda sin cesar, deleitándose con el resultado.

0.10.0-0.11.0. Kiriusha y Andriusha juegan con una palangana llena de agua con peces de juguete. En la pared aparece un reflejo luminoso del agua. Al introducir los niños sus manos en el agua, el reflejo se parte en decenas de destellos de sol. Los pequeños de pronto ven en la pared y en el techo destellos de sol en movimiento. Pasmados, observan los destellos hasta que estos dejan de moverse. Los niños vuelven al juego, sumergen las manos en el agua y, de nuevo, el movimiento en la pared y el techo atraen su atención. De nuevo miran los

destellos de sol. Como la primera vez, al cesar el movimiento, los niños pierden el interés por los destellos.

Cuando los pequeños por tercera vez reanudan el juego y tocan con las manos la superficie del agua, de nuevo los destellos luminosos atraen su atención. Y esta vez ambos empiezan a mover las manos en el agua, con alegría, observando los destellos de luz. (Del diario de V. S. Mújina.)

Resumiendo, el desarrollo de la manipulación consiste en el paso de la orientación hacia el objeto a la orientación hacia el resultado de la acción y en la posterior complicación de los resultados obtenidos. Inicialmente, esto es el desplazamiento o cambio que revelan una propiedad encubierta (por ejemplo, el sonido) del objeto, después es la colocación en una posición determinada de dos objetos y, por fin, la obtención de los cambios conocidos sobre los objetos nuevos o la obtención de los cambios no relacionados con la acción directamente, sino de manera indirecta.

El desarrollo de la orientación en el mundo circundante. A medida del dominio de las nuevas formas de movimiento y de su perfeccionamiento, se produce la formación de la orientación del niño en las propiedades y las relaciones de los objetos en el espacio que le rodea. La orientación del niño tiene un carácter global; es difícil separar en esta los aspectos diferentes que podrían ser determinados como: la atención, la percepción, el pensamiento, la memoria, etc.

Cuando describen la conducta del bebé, a menudo emplean las expresiones: «El niño observa»; «El niño reconoce»; «El niño descubre»; «El niño entiende». Sin embargo, estas expresiones se pueden aplicar solo de manera condicional, ya que estas atribuyen al bebé posibilidades psicológicas propias a la persona adulta. El bebé mira al objeto y nosotros nos inclinamos a considerar que él ve en este objeto lo mismo que podría percibir el adulto en su lugar. El niño tiende hacia el sonajero que conoce, lo coge y enseguida empieza a agitarlo, escuchando el sonido. Tenemos la impresión que el niño reconoció el sonajero, recordó que este puede producir sonidos y para ello hay que agitarlo. De este modo se explicaría el comportamiento del adulto. No obstante, tal consideración de la conducta del niño no es científica y no es apoyada por los resultados de las investigaciones psicológicas. El niño todavía no es capaz de percibir los objetos

y sus cualidades, de tener una representación de estos, de pensar en ellos, de prever los resultados de sus propias acciones con ellos. Todo esto surge paulatinamente, en el transcurso del conocimiento del mundo circundante. Y los propios movimientos y las acciones del bebé constituyen el medio principal de tal conocimiento.

En el segundo semestre es posible observar la aparición paulatina de las acciones especiales de orientación, dirigidas a la investigación del espacio circundante y de los objetos que se encuentran en este.

Para el inicio de la primera edad se produce cierta corrección del funcionamiento de los aparatos visual y auditivo, relacionada con su ejercicio, surge la concentración visual y auditiva. Al comienzo de la primera edad el perfeccionamiento de la vista y del oído sigue el mismo curso. Como demuestran las observaciones, hacia los tres-cuatro meses, es decir, hasta el dominio de gateo, de asimiento y de manipulación, este perfeccionamiento en general se acaba. El niño con plena libertad observa los objetos que se desplazan en cualquier dirección con diferente velocidad y en cualquier distancia. Él puede concentrar su mirada en el objeto con un tiempo prácticamente ilimitado (hasta 25 minutos y más). Aparecen los así llamados movimientos de iniciativa visual, o sea, el traslado de la mirada de un objeto hacia el otro sin alguna causa externa aparente.

La concentración auditiva también se hace prolongada. Es provocada por cualquier sonido no ruidoso que por algún motivo atrae al bebé. La vista y el oído empiezan a coordinar: el niño vuelve la cabeza hacia el lado de donde procede el sonido, buscando con los ojos su origen.

El niño no solamente ve y oye, sino que además muestra su inclinación hacia las impresiones visuales y auditivas, obteniendo de estas una satisfacción. Su mirada es atraída por los objetos brillantes, pintorescos, en movimiento; su oído, por los sonidos musicales y el lenguaje humano. Todo esto se revela inclusive en una simple observación. Sin embargo, la observación no puede contestar a la pregunta acerca de qué precisamente ve el niño, cómo interpreta las impresiones obtenidas. Aquí nos ayuda el experimento. Los experimentos demuestran que los niños de tres meses distinguen bien los colores, las formas de las figuras geométricas voluminosas y planas. Se consiguió demostrar que los colores diferentes atraen a los bebés en distinto grado, con la peculiaridad de que, como regla general, son más preferidos los colores claros y fuertes (aunque no se

puede generalizar esta regla, ya que influyen también los gustos individuales de los bebés). También se reveló que los niños de esta edad son muy sensibles para la novedad: si al lado de los objetos que está observando el niño se coloca un objeto nuevo, que se diferencia del resto por el color o la forma, el niño, al percibirlo, traslada completamente su atención hacia el objeto nuevo, concentrando durante mucho tiempo su mirada en él.

Por siguiente, el mundo visual del niño consiste en las impresiones cambiantes, que se diferencian entre sí y en unos casos resultan ser más atractivos; en otros, menos. Estas impresiones el bebé inicialmente no relaciona con los objetos situados en el espacio; un objeto mostrado desde un lugar no habitual o en una posición insólita (por ejemplo, volcado) se presenta para él como nuevo. Incluso mucho más tarde, al aprender a reconocer a su madre, el bebé se asusta y llora si ella aparece con un vestido nuevo. Y los niños de seis meses tienden hacia el sonajero que se encuentra a una distancia de 25 o 75 centímetros, aunque pueden alcanzar el uno, pero no el otro.

Cuando en el bebé empiezan a elaborarse las nuevas formas de movimientos y acciones, se plantea una tarea nueva para la vista: esta tiene que orientar y regular la conducta –el desplazamiento en el espacio, el asimiento, la manipulación de los objetos–. Pero resulta que la vista no está preparada en un grado mínimo para ello. Solamente puede incitar al niño para actuar, provocando el deseo de acercar el objeto atractivo (o de acercarse a él). Pero aún no puede decir nada sobre cómo hacerlo.

Para aproximarse con éxito gateando hacia el objeto, cogerlo, moverlo de un sitio a otro, así como, para hacer emitir el sonido al muñeco, para cerrar la caja o colocar la anilla sobre una barra, hay que tener en cuenta muchos factores: la dirección, la distancia, la forma de los objetos, su tamaño, el peso, la elasticidad del material, etc. El ojo del niño no capta esto. El niño obtiene las impresiones diferentes de los objetos, pero en qué consiste la diferencia y qué significa esta, el niño todavía tendrá que aclarar. Esa aclaración se produce a lo largo de toda la infancia. En la primera edad ella solamente empieza.

La orientación del bebé en el mundo circundante que se realiza con ayuda de los movimientos y acciones externas surge antes que la orientación que se ejecuta con ayuda de los procesos psíquicos (la percepción, el pensamiento), y sirve de su fundamento.

En el ejemplo del perfeccionamiento de los movimientos de las manos se puede ver cómo el bebé conoce el espacio. En las primeras etapas del desarrollo del asimiento, el ojo obtiene la impresión del objeto, pero no puede determinar la distancia, ni tampoco la dirección. La mano del niño no se dirige enseguida hacia el objeto, sino que lo capta en el espacio, y raras veces logra el objetivo. Paulatinamente el ojo, siguiendo el movimiento de la mano, empieza a percatar la aproximación y el alejamiento del objetivo y a introducir al movimiento constantes correcciones. El dominio efectivo del espacio (lograr el objetivo) se hace posible significativamente antes de la superación visual de las distancias y de las direcciones. La aparición del acercamiento paulatino de la mano hacia el objeto (que se observa en el segundo semestre del primer año de vida) demuestra que el ojo, siguiendo la mano, por fin, «aprende a distinguir» la situación del objeto. Solamente al final del primer año de vida se hace posible el asimiento ciego: el niño mira al juguete, después si algo le distrae se gira al otro lado, pero acierta cogiéndolo. Lo que significa que el ojo capta con exactitud la situación del juguete en el espacio y da una orden correspondiente a la mano.

Durante el proceso de asimiento y manipulación el bebé conoce diferentes propiedades de los objetos: su forma, tamaño, peso, densidad, estabilidad, etc. La modificación de la posición de los dedos en el momento cuando el niño se tiende hacia el objeto y lo coge puede servir de buen indicio de la orientación. Los dedos paulatinamente se adaptan a la forma y al tamaño ya en el propio objeto, «sometiéndose» a sus peculiaridades: en la pelota se abren, en el cubo se colocan sobre las aristas. El objeto «enseña» a la mano a considerar sus propiedades. ¿Y el ojo? Este, a su vez, «aprende» de la mano. Hacia el décimo-undécimo mes de vida, este «aprendizaje» lleva a que el niño, al mirar al objeto que tiene intención de coger, anticipando, imita con los dedos las cualidades del objeto que le atrajo. Surge la percepción visual de la forma y del tamaño que ahora por sí mismo puede dirigir la acción práctica.

Desde el momento cuando en el bebé surge la orientación hacia el resultado de la acción, la manipulación incluye el descubrimiento permanente en los objetos de las cualidades cada vez nuevas. Son las cualidades como: el desplazamiento, la caída, el sonido, la suavidad, la compresibilidad, la estabilidad, etc. El paso a la manipulación con dos objetos abre las cualidades nuevas: la divisibilidad en partes, la condición de un objeto de estar en, encima del otro, sobre, bajo, detrás del otro. Todas estas cualidades el niño «conoce» solamente en el momento cuando actúa, y cuando la acción se cesa, desaparece también «el conocimiento».

Sin embargo, hacia los ocho-nueve meses al niño le empiezan a atraer no solamente las acciones y sus resultados, sino también las propias cualidades de los objetos, gracias a las cuales estos resultados fueron posibles. Esto demuestra el cambio de la relación del niño con los objetos desconocidos. La novedad provoca en el niño el interés durante toda la primera edad. Como regla, el niño manipula un juguete nuevo con mayor curiosidad que el viejo. Sin embargo, hasta cierto momento, un objeto desconocido es solo el objeto nuevo para realizar con él las manipulaciones habituales. La aparición del interés hacia las propiedades del objeto se expresa en que antes de empezar a actuar con el objeto desconocido, el niño, como si lo «investigara»: palpa la superficie, da vueltas al objeto, lo mueve lentamente y ya después aplica las formas usuales de manipulación y no mecánicamente, sino como si aclarara para qué sirve este objeto.

0.8.0. Jacqueline coge la caja que le enseño y que antes no la había visto. Inicialmente muy atentamente la estudia, le da vueltas, después sujetándola con ambas manos emite un sonido «apf-f» (el silbido que habitualmente reproduce en presencia de otras personas). Después arrastra la caja por los barrotes de la cuna (un movimiento habitual para su mano derecha), se levanta y, mientras sigue mirando la caja, la balancea sobre su cabeza y, por fin, la lleva a la boca. (De las observaciones de J. Piaget.)

La atención más patente del niño hacia las propiedades de los objetos se revela al final del año, cuando intenta aplicar las acciones asimiladas hacia los distintos objetos que tienen similitud (empuja con el palo la bola, la rueda, la pelota).

Paulatinamente, detrás de las impresiones cambiantes para el niño empiezan a presentarse los objetos como algo que existe permanentemente en el espacio que lo rodea y que tiene deter-minadas cualidades constantes.

El indicio de la ausencia inicial en los niños de la representación de los objetos permanentes es el hecho de que el objeto que desapareció del campo visual del niño de seissiete meses es como si dejara de existir para él, el niño deja de buscarlo.

Más tarde (a los nueve-diez meses) los niños empiezan a buscar los objetos que

desaparecen ante sus ojos, entendiendo que estos objetos no dejaron de existir, sino que se encuentran en otro lugar. Aproximadamente hacia esta edad los niños comienzan a reconocer los objetos independientemente de su posición en el espacio (los objetos volcados, los objetos presentados en un lugar no habitual) y determinar correctamente el tamaño de los objetos independientemente de la distancia a que se encuentran.

Por tanto, las impresiones obtenidas se transforman en las imágenes que reflejan las propiedades estables de los objetos que el niño conoce en sus acciones. Esto crea el terreno para la utilización de tales propiedades en la resolución de nuevas tareas que se plantean ante el niño: para las formas elementales del pensamiento. En los últimos meses del primer año de vida los niños ya están capacitados de ejecutar las acciones que se basan en la determinación de las conexiones y las relaciones más simples entre los objetos y sus propiedades, es decir, las acciones del pensamiento.

0.10.16. Laurent descubre las auténticas relaciones entre el soporte y el objetivo y, por consiguiente, la posibilidad de utilizar el primero para acercarse a este. Pongo mi reloj sobre un gran cojín y lo coloco ante el niño. Laurent intenta coger el reloj pero no lo consigue. Coge el cojín y tira de él. (De las observaciones de J. Piaget.)

Todos estos hechos demuestran que hacia el final de la primera edad, en base de los movimientos y las acciones del niño, que organizan los adultos, se elaboran en él las representaciones iniciales acerca del mundo circundante y surgen las formas elementales de la percepción y del pensamiento, que permiten orientarse en este mundo y constituyen la premisa necesaria para pasar a la asimilación de las diferentes formas de la experiencia social que tiene lugar en la infancia temprana.

Notas al pie

* Señaliza la edad del niño: el primer número significa el año, el segundo el mes, el tercero el día.

[1] Béjterev, V. M., Desarrollo biológico de la mímica. SPb., 1910.

[2] Esta mirada aparece en la edad entre los 9 hasta 11-12 meses. La expresión de la sabiduría penetrante de la mirada del bebé está captada por los pintores. Recordemos la mirada del niño Jesús de Rafael («Madonna con el niño»).

CAPÍTULO V

La edad temprana

Después de la primera edad empieza una nueva etapa del desarrollo del hombre: la infancia temprana (desde 1 año hasta los 3 años). La primera edad equipó al niño con la capacidad de mirar, de escuchar. El niño comienza a dominar el cuerpo, a dirigir los movimientos de las manos. En la edad temprana el niño ya no es un ser desvalido, está extremadamente activo en sus acciones y aspiración de comunicarse con los adultos. En el transcurso del primer año de vida en el bebé se han formado las formas iniciales de las acciones psíquicas, propias al hombre. La prehistoria del desarrollo humano ahora ha cedido el lugar a su historia genuina. Los dos años posteriores –el período de la infancia temprana– traen al niño logros nuevos en principio.

Las transformaciones cualitativas que experimenta el niño durante los tres primeros años son tan significativas que algunos psicólogos (R. Zazzo, por ejemplo), al estudiar dónde está la mitad del camino del desarrollo psíquico del hombre, desde el momento de su nacimiento hasta la edad madura, la ubican en la edad de los tres años. Efectivamente, esa afirmación tiene sentido.

Las múltiples investigaciones demostraron que el niño de tres años entra psicológicamente en el mundo de las cosas permanentes, sabe emplear muchos objetos de uso habitual y experimenta la relación de valor con el mundo objetal. Es capaz de servirse a sí mismo, puede establecer relaciones mutuas con las personas que le rodean. Se comunica con los adultos y con los demás niños mediante el lenguaje, cumple las reglas elementales del comportamiento.

En las relaciones con los adultos el niño manifiesta una capacidad de imitar expresa que constituye la forma más simple de identificación. Las relaciones de identificación del niño hacia el adulto y del adulto hacia el niño preparan al pequeño para la complicidad emocional con el otro, con las personas. Con el fondo de identificación en el niño surge el así llamado sentimiento de confianza hacia la gente (el sentimiento de confianza básica de E. Erikson) y también la así llamada disposición para adquirir la cultura material, psíquica y espiritual.

Los logros principales de la infancia temprana que determinan el desarrollo de la psique del niño son: el dominio del cuerpo, el dominio del lenguaje, el desarrollo de la actividad objetal. Estos logros se revelan: en la actividad corporal, en la coordinación de los movimientos y las acciones, en el andar erguido; en el desarrollo de las acciones coordinadas y instrumentales; en el desarrollo vertiginoso del lenguaje; en el desarrollo de la capacidad para sustituir, para las acciones simbólicas y para la utilización de los signos; en el desarrollo del pensamiento visual directo, visual directo en imágenes y del pensamiento semántico; en el desarrollo de la imaginación y de la memoria; en la vivencia de sentirse el origen de la imaginación y de la voluntad; en la separación de su propio «Yo» y la aparición del así llamado sentimiento de la personalidad.

La sensibilidad general para el desarrollo se produce a costa de una intemperancia del potencial ontogénico para el desarrollo y también de la introducción psicológica del niño en el espacio social de las relaciones humanas, donde se realiza el desarrollo y el devenir de la necesidad en las emociones positivas y la necesidad de ser aceptado.

1. Particularidades de la comunicación

En la edad temprana, en particular en su primera mitad, el niño solamente empieza a entrar en el mundo de las relaciones sociales. A través de la comunicación con la madre, el padre y la abuela, él paulatinamente domina la conducta normativa. Pero en ese período las motivaciones de su comportamiento, como regla, no son conscientes y no forman un sistema según su significación. Solo paulatinamente el mundo interior del niño adquiere la determinación y la estabilidad. Y aunque ese mundo se forma bajo la influencia de los adultos, el niño no puede asimilar de golpe aquella relación hacia las personas y las cosas que se espera de él.

El significado decisivo para el desarrollo del niño en la edad temprana tiene el cambio de las formas de su comunicación con los adultos que se produce a causa de la introducción en el mundo de los objetos permanentes, a causa del dominio de la actividad objetal. Precisamente en la actividad objetal, a través de la comunicación con los adultos, se crea la base para la asimilación de los significados de las palabras y del establecimiento de su relación con las imágenes de los objetos y fenómenos del mundo circundante. Las formas «mudas» de dirección (la demostración de las acciones, la dirección de los movimientos, la expresión de la aprobación con ayuda de gestos y mímica) se hacen insuficientes para enseñar al niño los procedimientos y las reglas de la utilización de los objetos. El creciente interés del niño hacia los objetos, sus propiedades y las acciones, le incita a dirigirse constantemente hacia los adultos. Pero él puede dirigirse y obtener la ayuda necesaria solamente si domina la comunicación lingüística.

Aquí depende mucho de cómo los adultos organizan la comunicación con el niño, qué exigencias le plantean a esa comunicación. Si la comunicación con los niños es escasa y se limita al cuidado, estos presentan un retraso grave en el desarrollo del lenguaje. Por otro lado, si los adultos en la comunicación con el niño intentan captar cada deseo del niño, cumplir todo lo que él quiere a la primera solicitud, este puede por mucho tiempo desenvolverse sin lenguaje. De otro modo sucede cuando los adultos impulsan al niño a hablar articulando bien, ayudando, cuando es posible, con las palabras para definir su deseo y solo en este caso los cumplen.

Desarrollo del lenguaje. En la edad temprana el desarrollo del lenguaje se produce según dos líneas: se perfecciona la comprensión del lenguaje de los adultos y se forma el propio lenguaje activo del niño.

El niño aprende a relacionar las palabras con los objetos y las acciones que estas denominan solamente con el paso del tiempo. Inicialmente se comprende la situación y no un objeto o una acción en concreto. El niño puede ejecutar correctamente las determinadas acciones en respuesta a las palabras en la comunicación con una persona y no reaccionar a las mismas palabras, pronunciadas por otro adulto. Así, el niño de un año de edad en la comunicación con la madre señala la cabeza, la nariz, los ojos, los pies y otras partes del cuerpo, pero puede no reaccionar cuando otras personas le piden que señale las mismas partes del cuerpo. El niño y la madre mantienen un contacto tan íntimo y estrecho que no solamente las palabras, sino que también los gestos, la mímica, el tono de la voz y la situación de la comunicación, todo junto sirve de señal para actuar.

En la comunicación con el adulto el niño reacciona correctamente en respuesta a sus palabras si estas palabras se repiten varias veces acompañado por los gestos determinados. Por ejemplo, el adulto dice al niño: «Dame la mano» y hace un gesto correspondiente. El niño muy pronto aprende la acción de respuesta. Con la particularidad de que reacciona no solamente a las palabras, sino a toda la situación.

Más tarde, se supera la significación de la situación, el niño empieza a entender las palabras independientemente de quién las pronuncie y con qué gestos están acompañadas. Pero aún entonces la relación entre las palabras y los objetos y las acciones que las denominan queda mucho tiempo inestable y sigue dependiendo de las circunstancias dentro de las cuales el adulto da las órdenes verbales al niño.

En los primeros meses del segundo año de vida las palabras del adulto, referentes hacia algún objeto conocido para el niño, provocan la acción solicitada solamente en caso cuando este objeto se encuentra ante los ojos de este. Así, si ante el niño está una muñeca y el adulto le dice: «¡Dame la muñeca!», el niño cumple el pedido y tiende hacia la muñeca. Si el pequeño no ve la muñeca, entonces las palabras «¡Dame la muñeca!» provocan una reacción

de orientación en respuesta a la voz del adulto, pero no llevan a la búsqueda del juguete. Sin embargo, también en el caso cuando el objeto solicitado se halla en el campo visual del niño, su atención se distrae fácilmente con la percepción de los objetos más coloridos, más cercanos, más nuevos. Si ante el niño está el pez, el gallo y la taza, y el adulto le repite varias veces: «¡Dame el pez!, se observa que la mirada del pequeño empieza a recorrer los juguetes, se para en el pez y su mano se estira hacia el objeto nombrado. Pero con mucha frecuencia sucede que su mirada vuelve al objeto más atractivo para él y, en lugar del pez, el niño ofrece, por ejemplo, al gallo.

Después de un año y medio se consolida la relación entre la ejecución de las acciones del niño y las órdenes verbales del adulto, pero todavía estas pueden no cumplirse si entre la solicitud y la ejecución se introduce un retraso temporal o si la indicación entra en conflicto con una acción habitual afianzada. Ante los ojos del niño, al pez con que él jugaba le colocan bajo una taza. Después se le dice al niño: « ¡El pez está debajo de la taza, sácalo!», pero se le obstaculiza la acción reteniendo su mano durante 20-30 segundos. Después del retraso el niño experimenta dificultad para ejecutar la acción, distraído por otros objetos.

En el otro caso al niño se presenta dos objetos: la taza y la cucharilla, diciendo «¡Dame la taza, dame la taza!» Él tiende hacia la taza. Si las mismas palabras están repetidas varias veces y después se le dice: «¡Dame la cucharilla!», el niño sigue extendiendo la mano hacia la taza sin darse cuenta que ya no obedece la instrucción verbal del adulto. (De los trabajos de A. R. Luria.)

Para el niño de segundo año de vida la palabra adquiere un significado de estímulo mucho antes que el de inhibición: para el niño es más fácil emprender una acción en respuesta a la indicación verbal que interrumpir la acción ya empezada. Cuando, por ejemplo, al pequeño se le pide cerrar la puerta, él puede empezar a abrirla y cerrarla varias veces.

Otra cosa es cesar de actuar. Aunque habitualmente para el comienzo de la infancia temprana el niño empieza ya a comprender el significado de las palabras «no se puede», la prohibición todavía no ejerce tan mágicamente como quisieran los adultos.

Solamente en el tercer año de vida las indicaciones verbales de los adultos

empiezan realmente a regular la conducta del niño en diferentes condiciones, a provocar y a suspender sus acciones, a ejercer no solamente una influencia directa, sino también aplazada. En este período cambia esencialmente la compresión del lenguaje de los adultos. El niño no solamente comprende las palabras aisladas, sino que se hace capaz de ejecutar las acciones objetales según las instrucciones del adulto. Él empieza a escuchar con interés las conversaciones de los mayores, intentando comprender su contenido. En este período los niños escuchan con gran atención los cuentos, leyendas, versos –y no solamente infantiles, sino también los difíciles de entender.

El hecho de escuchar y de comprender las comunicaciones que sobrepasan los límites de la situación inmediata constituye para el niño una gran conquista. Esta proporciona la posibilidad de utilizar el lenguaje como un medio principal del conocimiento de la realidad. Al considerar este hecho, el educador debe orientar el desarrollo de la capacidad del niño de escuchar y de entender el lenguaje que no tiene relación con una situación concreta.

El desarrollo del lenguaje activo del niño hasta un año y medio transcurre lentamente. En este período él asimila de 30-40 hasta 100 palabras y las utiliza muy raramente.

Después del año y medio el niño adquiere la iniciativa. Empieza no solamente a exigir constantemente los nombres de los objetos, sino que emprende intentos de pronunciar las palabras que denominan estos objetos. Al comienzo le faltan las posibilidades lingüísticas, tarda esforzándose. Pero pronto la pregunta «¿Qué es esto?» se convierte en una persistente exigencia, dirigida al adulto. El ritmo del lenguaje aumenta de golpe. Al final del segundo año el niño utiliza hasta 300, y al final del tercer año, de 500 hasta 1.500 palabras.

Inicialmente el lenguaje del niño es muy poco parecido al lenguaje del adulto. Lo denominan lenguaje autónomo: el niño emplea las palabras que los adultos habitual-mente no utilizan. Estas palabras tienen triple origen. En primer lugar, es el lenguaje de las madres y las niñeras que consideran que las palabras que inventan son mejor comprendidas por los niños. Del boca a boca, de generación en generación se transmiten las palabras como: «am-am», «ñiam-ñiam»*, «prr», «guau-guau». En segundo lugar, el lenguaje autónomo del niño constituyen las palabras deformadas por él, derivadas de las palabras auténticas. El niño, al no poseer en pleno grado el oído fonético y la articulación sonora, involuntariamente modifica la forma sonora de la palabra. Así, «leche» él

pronuncia como «le-e», «cabeza» como «ca-za», etc. Los fonemas limítrofes de la palabra habitualmente se perciben y se reproducen mejor y la parte mediana se omite. En tercer lugar, el propio niño inventa las palabras autónomas. La pequeña Lena se llama a sí misma «Yaya», a su hermano Andriusha, «Diuka». Un niño inventa la palabra «eki-kiki».

En la comunicación con los adultos en una educación lingüística correcta el lenguaje autónomo desaparece muy pronto. Habitualmente, los adultos en la comunicación con el niño le exigen pronunciar bien las palabras, lo que influye en el desarrollo del oído fonemático y la articulación. Pero si los adultos que rodean al niño apoyan el lenguaje autónomo, este puede conservarse durante mucho tiempo.

En la psicología es conocido el caso del desarrollo lingüístico incorrecto en ejemplo de los gemelos Yura y Liosha. A causa de una falta de comunicación con los adultos los gemelos se comunicaron entre ellos casi exclusivamente con ayuda del lenguaje autónomo. Utilizaban los sonidos no diferenciados hasta los cinco años cuando se les separaron y empezaron a enseñarles el lenguaje correcto.

A la par con el aumento del vocabulario y la precisión de la pronunciación de las pala-bras, en la infancia temprana se produce la asimilación de la estructura gramatical de la lengua materna. Al principio, aproximadamente hasta un año y diez meses, los niños se limitan a las oraciones que consisten de una o dos palabras, sin cambios de género, ni tampoco declinaciones. Cada tal palabra-oración puede tener varios significados diferentes. Cuando el pequeño pronuncia «mamá», esto puede significar «mamá, cógeme en brazos» y «mamá, quiero ir a pasear», y muchos otros. Más tarde el lenguaje del niño empieza a adquirir un carácter coherente y expresar las relaciones más simples entre los objetos. Al dominar en el transcurso de la actividad objetal los procedimientos de la utilización de los objetos, los niños empiezan a captar y utilizar las formas gramaticales en la comunicación lingüística también, con cuya ayuda es posible denominar a estos procedimientos.

Así, al asimilar la utilización de las expresiones «clavar con el martillo», «recoger con el recogedor», el niño capta que la preposición con tiene el significado instrumental y empieza a emplearlo (a veces con demasiada amplitud) en relación con los nuevos objetos-herramientas, cometiendo de ese modo errores: «con cuchillo», «c on cuchara». Bajo la influencia de los adultos estas generalizaciones irregulares desaparecen. Hacia los tres años el niño domina completamente la utilización de las declinaciones.

La concentración en cómo los adultos pronuncian las palabras y la asimilación de las formas gramaticales del idioma natal desarrollan en el niño el sentido de la lengua. Al final de la edad temprana los niños correlacionan bastante bien las palabras en la oración. A menudo, los propios niños, jugando intentan encontrar las palabras con un determinado matiz semántico.

El pequeño Andriusha percató en la sílaba -ka un significado especial. Tiene prohibido decir Tol-ka, Vovka (la terminación -ka en ruso tiene en algunos nombres un sentido familiar o despectivo –nota de la trad.–) Intentando evitar que lo regañen, provoca al hermano: «Di tiet´ka (tía), babka (abuela), diad´ka (tío), koftka (chaqueta), kurtka (cazadora). El hermano que también siente que estas palabras tienen algo «ofensivo» se opone: «No lo haré. Mamá no permite.» Entonces, Andriusha empieza a buscar las palabras que terminan con -ka: «Diad´ ka, Alion ka, tarel ka (plato).» En algunos casos se queda un rato pensando, ya que percibe que aunque las palabras terminen con -ka, no tienen el matiz que él desea. Por eso Andriusha discrimina: «Lozh ka (cuchara), tarel ka (plato), no valen. Pero sí valen diad ´ka (tío), Alion ka).»

La comunicación con el adulto tiene una importancia determinante para el desarrollo del lenguaje. Al mismo tiempo, el desarrollo del lenguaje abre para el niño las posibilidades para desarrollar la comunicación.

Identificación de las relaciones entre el adulto y el niño. Ya al final de la primera edad, los comienzos de la edad temprana, en el niño se elabora el sistema prelingüístico semántico (la mímica, especialmente las sonrisas, los gestos, las exclamaciones, etc.). Tales formaciones, importantes para la

comunicación, se estructuran sobre la base innata a través de la imitación del adulto que constituye a la primera forma de identificación.

El sistema semántico elemental que domina el niño se transforma en el estímulo para la reacción de respuesta del adulto, de la madre, ante todo. Precisamente la madre, que está psicológicamente predispuesta para identificarse con el pequeño, utiliza los medios, asimilados por este, para establecer una relación emocional directa y logra junto con él un cierto nivel de identificación. Con esto, en el establecimiento de las relaciones de identificación la madre inconscientemente utiliza diferentes procedimientos del contacto corporal con el pequeño (lo acaricia, le da palmadas, le hace cosquillas, le tira de los brazos y las piernas, lo besa, etc.).

El propio niño incita a la madre para comunicarse e identificarse con sus estados –desde una alegría infantil desbordante hasta una desdicha infantil–. ¡Es tan importante para él sentir el profundo interés emocional hacia su propia persona! Claro está, sus sentimientos tienen aspecto egoísta, pero precisamente a través de estos él domina las primeras etapas de identificación en las interacciones de la gente, tomando el camino del desarrollo de la complicidad emocional con el género humano.

Un significado especial para el desarrollo de la capacidad de la identificación adquiere el dominio del lenguaje por el niño, la facultad de utilizar la sustitución y los signos diferentes. Apartándose de su propia personalidad y entrando al mundo de los objetos-sustitutos, el pequeño, al identificarlos con los objetos ausentes, se sumerge en las condiciones que exigen de él el dominio de la identificación como una capacidad de atribuir al objetosustituto las propiedades del objeto ausente. Pueden ser las propiedades físicas, los procedimientos de acción (las funciones del objeto), los sentimientos, etc. El adulto, al jugar con el niño, lo introduce al mundo de las posibles transformaciones de los objetos y las emociones y el niño con naturalidad y alegría acepta todas las posibilidades para la identificación propias a la psique humana.

Está probado que en las condiciones de expresa disposición para la identificación por parte del adulto, el niño se anima y crece su actividad (aktívnost´) general. Precisamente en este caso hablan de la estimulación emocional.

Especificidad de la comunicación en la edad temprana. El niño durante el

período de un año y medio hasta los tres años de edad domina extremadamente rápido el lenguaje, gracias a la participación en la comunicación con el adulto. Él escucha atentamente las conversaciones de los mayores inclusive cuando, al parecer, no se dirigen hacia él y está jugando. Esta gran atención hacia el lenguaje de los adultos se manifiesta cada vez cuando el niño de pronto entra en el contexto de la comunicación entre los adultos, dando sus evaluaciones emocionales a lo escuchado, comentando o haciendo preguntas. El placer obtenido por el niño mientras escucha las conversaciones lo incita a acercarse a los adultos y prestar su oído con mayor atención. Al mismo tiempo, el niño en esa edad desarrolla su comunicación lingüística refiriéndose constantemente hacia el adulto, hacia la madre ante todo. El niño «se apega» al adulto, le hace preguntas, intenta comprender las respuestas.

La comunicación en la edad temprana consiste en que el niño se dirige permanentemente al adulto para obtener ayuda y en que se opone a las proposiciones de este. El niño descubre para sí mismo que es el origen de su propia voluntad y empieza a probar esa voluntad en la comunicación con sus cercanos, con los adultos y los coetáneos. Todas estas formas de la actividad (aktívnost´) social ocupan al niño con bastante profundidad y son importantes para él; pero no hay que olvidar que la mayor parte del tiempo el niño pasa en la actividad objetal para estudiar el mundo objetal y dominar las acciones instrumentales y correlativas.

Precisamente en la edad temprana el niño asimila los procedimientos para atraer y mantener la atención de los adultos. Son procedimientos aceptados socialmente en general, ya que el niño sabe reflexionar bien a las reacciones de los adultos y enseguida modifica sus errores. El niño sabe expresar el sentimiento de apego y simpatía; sabe también expresar el sentimiento de insatisfacción y ofrecer alguna salida de la situación desagradable. Aunque todas estas posibilidades de la comunicación aceptables pueden ser relegadas cuando el pequeño está cansado, cuando es incomprendido, ignorado o privado de atención. A pesar de que el niño sabe comportarse con paciencia correspondiente a su edad y esperar, él no puede soportar las duras pruebas de tiempo para esperar la atención del adulto, no puede aguantar una relación incorrecta hacia su persona. El niño puede inesperadamente presentar una reacción regresiva y ya no veremos al pequeño con la areola de sus logros.

Un lugar especial en el desarrollo de la actividad (aktívnost´) social ocupa el

desarrollo de la especificidad de la comunicación con los coetáneos. En la edad temprana los niños empiezan a interesarse el uno por el otro: se observan unos a otros, intercambian los juguetes, intentan demostrar sus logros e incluso competir. La competición en lograr algo (la facultad de jugar con la pelota, el dominio de una u otra acción, montar la bicicleta, etc.) determina la motivación para el logro (la motivación del logro, según David McLelland), lo que determina el éxito de la realización de la aspiración de ser aceptado. Con esto en el niño se desarrolla la reflexión sobre sus logros y los logros del otro. El niño de tres años tiene un nivel suficiente de desarrollo mental para tener éxito y aceptación en las situaciones sociales de comunicación, ya que sabe controlar sus emociones y su voluntad[1].

2. Desarrollo mental

En la infancia temprana el niño empieza a distinguir las propiedades de los objetos que le rodean, a percatar las relaciones más simples entre estas y a utilizarlas en sus manipulaciones. Esto crea las premisas para el posterior desarrollo mental que se produce gracias al dominio de la actividad objetal (y más tarde, de las formas elementales del juego y del dibujo) y del lenguaje.

Las nuevas formas de las acciones de la percepción y del pensamiento que se forman en el niño constituyen la base del desarrollo mental en la edad temprana.

El desarrollo de la percepción y la formación de las representaciones sobre las propiedades de los objetos. Aunque ya en la primera edad el niño, gracias a la capacidad prensil y la manipulación, domina las acciones visuales que le proporcionan la posibilidad de determinar algunas propiedades de los objetos y regular la conducta práctica, la percepción al comienzo de la edad temprana todavía está extremadamente imperfecta. Esto no resalta a primera vista: parece que el niño se orienta bien en el ambiente circundante, reconoce a las personas, a los objetos. Pero el reconocimiento puede ser diferente, ya que puede apoyarse en el aislamiento de las diferentes propiedades e indicios de los objetos. El niño de un año de edad no es capaz de explorar sistemática y consecutivamente un objeto con la vista. Como regla general, se aferra a un indicio llamativo y reacciona solamente a este, reconociendo todo el objeto. A menudo, es una parte pequeña del contorno del objeto que el niño conoce en el proceso de manipulación.

Al aprender la palabra «pájaro», el niño nombra así a todos los objetos que tienen un saliente parecido a un pico. Para él una bola de plástico con un saliente puede representar a un pájaro.

Con esto está relacionada la asombrosa peculiaridad de la percepción de los

niños del segundo año de vida: la capacidad de reconocer a las personas cercanas en las fotografías y los objetos en los dibujos, incluidas las representaciones del entorno que solamente tienen algunos detalles característicos (por ejemplo, la cabeza de un caballo o de un perro). El semejante reconocimiento se confunde fácilmente con una prueba de que el niño entiende qué es un dibujo o una foto. También es posible interpretar este hecho como la capacidad del niño de percibir plena y correctamente los objetos según el menor indicio. Sin embargo, aquí se revelan las cualidades contrarias. Los niños del segundo año de vida no perciben los dibujos o las fotografías como las imágenes de los objetos o las personas. Los objetos representados para ellos son unos objetos completamente independientes. Y si el niño nombra el objeto y su imagen de igual modo, esto significa que él los ha identificado. La identificación es posible, gracias a que tanto en el objeto como en su imagen se aísla algún detalle que atrajo la atención del niño y todo lo restante como si no existiera, no se toma en cuenta.

Tal peculiaridad de percibir los objetos se revela también en la indiferencia del niño por la posición espacial del objeto o de su representación.

1.7.15. Günter, tumbado boca abajo, hojea un libro deleitándose con las ilustraciones. Fácilmente reconoce los dibujos que están en posición invertida: emplea la misma palabra «brbr» para el caballo que está cabeza abajo que para el caballo en una posición normal. (De las observaciones de W. Stern.)

Las acciones visuales con cuya ayuda el niño percibe los objetos se formaron durante el proceso de asimiento y de manipulación. Estas acciones, ante todo, están orientadas hacia tales propiedades de los objetos como: la forma y el tamaño. El color durante este período no tiene ninguna importancia para el reconocimiento de los objetos en general. El niño de igual modo reconoce las imágenes coloreadas y sin color y también las representaciones ejecutadas con colores inusuales, no naturales, ya que se orienta solamente hacia las formas de los objetos representados. Esto, claro está, no significa que el niño no diferencia los colores. Sabemos que la diferenciación y la predilección por los colores determinados se manifiestan claramente ya en los bebés. Pero el color todavía no se convirtió en el indicio que caracteriza el objeto y no se toma en cuenta en su percepción.

Para que la percepción de los objetos fuera más completa y multilateral en el niño tienen que formarse las nuevas acciones de percepción. Tales acciones se forman en relación con el dominio de la actividad objetal, especialmente de las acciones correlativas e instrumentales.

Cuando el niño aprende a ejecutar una acción correlativa, selecciona y une los objetos o sus partes de acuerdo con la forma, el tamaño, el color, les confiere una determinada posición mutua en el espacio. Las acciones correlativas pueden realizarse de diferentes modos, dependiendo de las particularidades de la enseñanza. Hay casos cuando el niño, imitando al adulto, memoriza el orden de la ejecución de las acciones (por ejemplo, de desmontar y montar una pirámide) y lo repite sin considerar las propiedades de los objetos (el tamaño de las arandelas). Sin embargo, esto resulta exitoso solamente si las condiciones no se alteran. Si las arandelas de la pirámide se desplazan y una se cae el niño no podrá conseguir el resultado deseado. Por eso, más temprano o más tarde, los adultos empiezan a exigir al niño que él mismo seleccione y una las partes en el orden necesario. Inicialmente, el niño puede cumplir la semejante exigencia solamente gracias a los ensayos, ya que las acciones de la percepción de que dispone no le permiten comparar visual-mente los objetos diferentes en sus propiedades.

Acoplando la parte inferior de la muñeca rusa («matrioshka») con la superior el niño descubre que esta no encaja, coge otra, de nuevo la intenta acoplar y sigue así hasta que encuentra la parte necesaria. Al seleccionar las arandelas de la pirámide, el niño, probando, encuentra la arandela más grande –aquella que sobresale debajo de cualquier otra–, la pone en la barra y prosigue del mismo modo con el resto. De igual manera, para seleccionar dos cubos el niño los junta para comprobar si tienen el mismo color. Todas estas acciones externas de orientación permiten al niño lograr un resultado práctico correcto.

El dominio de las acciones orientativas externas no se produce de golpe ya que depende de cómo y con qué objetos actúa el niño y en qué medida le ayudan los adultos. Una parte considerable de los juguetes para los niños de esta edad se diseña para que haya necesidad de comparar unos detalles con otros y es imposible obtener el resultado sin una selección correcta. La «matrioshka», las cajas con los orificios de diferentes formas para pasar por ellos las figuras de una misma forma, las casas con los ventanales y las puertas encajables y muchos

otros juguetes ayudan al niño a elaborar las acciones externas de orientación. Y si el niño intenta lograr el resultado a la fuerza (empujando, golpeando las partes que no encajan), pronto él mismo o con asesoramiento del adulto pasará a correlacionar. A causa de esto tales juguetes se denominan autodidácticos. Otros juguetes en un grado menor determinan el modo de actuar del niño. Por ejemplo, es posible ensamblar la pirámide sin considerar el tamaño de las arandelas. En estos casos se requiere una mayor ayuda del adulto.

Las acciones orientativas externas destinadas para aclarar las propiedades de los objetos se forman en el niño no solamente en el dominio de las acciones correlativas, sino también de las acciones instrumentales. Así, al intentar alcanzar un objeto alejado, un palo, y al confirmar que este no sirve, el niño procura sustituirlo por otro, más largo, correlacionando de este modo la distancia del objeto y la longitud de la herramienta.

De la correlación, de la comparación de las propiedades de los objetos con ayuda de las acciones orientativas externas el niño pasa a su correlación visual. Se forma un tipo nuevo de la acción de percepción. La propiedad de un objeto se convierte para el niño en el modelo, en la medida, con cuya ayuda él mide las propiedades de los otros objetos. El tamaño de una arandela de la pirámide se convierte en la medida para otras arandelas; la longitud del palo, en la medida de la distancia; la forma de los orificios en la caja, en la medida para las figuras que se introducen dentro.

El dominio de las nuevas acciones de percepción se manifiesta en que el niño, al ejecutar las acciones objetales, pasa a la orientación visual. Él selecciona los objetos necesarios y sus partes visualmente y realiza la acción correctamente sin ensayos preliminares.

A causa de ello, el niño entre los dos años y medio y los tres años de edad es capaz de elegir visualmente un objeto según el modelo: cuando por la petición del adulto entre dos objetos diferentes en su tamaño, forma o color puede seleccionar uno igual al tercero que se le proporciona como un modelo. Con la peculiaridad de que los niños empiezan la elección según la forma, después por el tamaño y después por el color. Lo que significa que las acciones nuevas de la percepción se forman antes para aquellas propiedades de que depende la posibilidad de ejecutar las acciones prácticas con los objetos y ya después se

trasladan a otras propiedades. La elección visual según el modelo es una tarea mucho más compleja que el simple reconocimiento del objeto conocido. Aquí el niño ya comprende que existen varios objetos que tienen las propiedades iguales.

El estudio del objeto en comparación con el otro se hace cada vez más detallado, el niño ya no se limita con un indicio aislado, sino lo que salta a la vista. Es característico que el dominio del nuevo tipo de las acciones perceptivas se manifiesta en que desaparece el reconocimiento de los objetos en los dibujos y las fotografías basado en la identificación según los indicios diferentes.

Los niños de la edad temprana todavía dirigen mal su percepción, no son capaces de realizar correctamente la selección según el modelo en el caso si se les ofrece más de dos objetos o si los objetos tienen una forma compleja, se componen de varias partes o su coloración incluye varios tonos.

Si el niño que acaba de entrar en el período de la infancia temprana, comparando los objetos utiliza cualquiera de ellos en calidad de modelo, más tarde –en el tercer año de vida– los objetos que le son familiares se convierten en los modelos permanentes con cuyas cualidades él compara las de otros objetos. Tales modelos pueden ser no solamente los objetos reales, sino también sus representaciones que se formaron en el niño y se afianzaron en su memoria.

Al definir los objetos de forma triangular, el niño dice: «como una casita», «como un tejado»; definiendo los objetos redondos, «como una pelota»; los ovalados, «como un pepino» o «como un huevo». Referente a los objetos de color rojo dice: «como la guinda»; de color verde, «como la hierba».

La percepción del niño durante toda la edad temprana está ligada estrechamente a las acciones objetales que él realiza. El niño puede con bastante precisión determinar la forma, el tamaño, el color de los objetos, su posición en el espacio en los casos cuando este es necesario para ejecutar una u otra acción a su alcance.

En otros casos la percepción puede resultar bastante confusa e imprecisa. Es más, el niño puede no percatar del todo unas u otras propiedades si su consideración es necesaria para realizar una complicada acción, nueva para él.

Así, al dominar la percepción del color en las condiciones de elección según el modelo, el niño no toma, en absoluto, en cuenta el color cuando se le plantea una tarea constructiva más simple. El niño acaba de elegir correctamente entre dos cubos –el rojo y el rosado– el cubo que le solicitó el adulto. Pero en cuanto el adulto coloca el cubo rojo sobre el azul (que se diferencia por el color en un grado mayor) y le pide al niño: «Haz lo mismo», el pequeño pone tranquilamente el cubo azul sobre el rojo.

Del mismo modo, al empezar a dibujar, el niño no toma en cuenta el color de los objetos representados o los modelos que se le ofrecen, sino que utiliza los lápices cuyo color le gusta más.

Al conocer las propiedades de varios objetos con diferentes formas, colores, relaciones de tamaño, relaciones espaciales, el niño acumula un bagaje de ideas acerca de estas propiedades, lo que tiene una importancia primordial para su posterior desarrollo mental. Sin embargo, si los objetos se hallan ante los ojos del niño, inclusivamente él está estudiándolos visualmente, pero no necesita aclarar su forma, el color, las relaciones de tamaño u otras propiedades, entonces no se produce la formación de las ideas precisas. Como vemos, las representaciones acerca de las propiedades de los objetos están ligadas a las formas de la actividad práctica, características del niño, a la actividad objetal, ante todo. Por eso la acumulación de las representaciones sobre las propiedades de los objetos depende de cómo, en qué medida el niño en sus acciones objetales domine la orientación visual, al realizar las acciones de percepción.

Por tanto, para el enriquecimiento de las representaciones del niño de edad temprana, en relación con las propiedades de los objetos, es necesario que él conozca las formas principales de estas propiedades, ejecutando las acciones objetales que exigen que estas se tomen en cuenta. Es erróneo limitar (como suelen hacer en ocasiones) el material con que actúa el niño con dos o tres formas y tres o cuatro colores. Las investigaciones demuestran que el niño del tercer año de vida tiene plena capacidad de asimilar la representación acerca de cinco o seis formas (el círculo, el óvalo, el cuadrado, el rectángulo, el triángulo, el polígono) y de ocho colores (el rojo, el naranja, el amarillo, el verde, el azul, el morado, el blanco, el negro).

¿Qué relación mantienen el desarrollo de la percepción y la formación de las representaciones acerca de las propiedades de los objetos en la edad temprana con el desarrollo del lenguaje del niño? La mayor parte de las palabras que asimilan los niños hasta los tres años de edad denomina los objetos y las acciones. Los niños dominan los nombres de los colores y las formas con mayor dificultad y solamente con la ayuda insistente de los adultos. Estas dificultades tienen sus causas psicológicas. La palabra, la denominación del objeto, expresa, ante todo, su función, su finalidad, que no se modifica con el cambio de las propiedades externas. Así, la pala es un instrumento para cavar, independientemente de su forma, color, tamaño. Al asimilar los nombres de los objetos, los niños aprenden a reconocer y a aplicar estos objetos aun cuando estos padecen una transformación de sus propiedades externas. La situación es distinta para las palabras que denominan las propiedades. Aquí es necesario abstraerse del objeto, de su significado y agrupar los objetos más dispares según el indicio que en la mayoría de los casos no tienen importancia para su utilización. Se produce una contradicción que es extremadamente difícil de resolver para el niño pequeño.

A pesar de que en la comunicación con el niño los adultos emplean constantemente las denominaciones de los objetos, no existe la necesidad de lograr que se memo-ricen y se utilicen correctamente en la infancia temprana. Las condiciones mucho más favorables para ello se presentan posteriormente, entre el cuarto y el quinto año de vida del niño.

A la par con la percepción visual, en la infancia temprana se desarrolla intensivamente la percepción auditiva. Aquí se conserva también la regla principal que consiste en que las propiedades de los objetos y de los fenómenos (en el caso dado de los sonidos) empiezan a destacarse en la medida de su necesidad para la actividad del niño. La actividad principal de los niños de edad temprana que tiene relación con la percepción de los sonidos es la comunicación verbal. Precisamente por eso durante este período con mayor intensidad se desarrolla el oído fonemático. De la percepción de las palabras como unos complejos fónicos indivisibles y que se diferencian uno del otro por las particularidades de la estructura rítmica y el tono de la voz, el niño paulatinamente pasa a la percepción de su composición sonora. El niño empieza a distinguir en la palabra los sonidos de diferentes tipos y a reconocerlos en una determinada secuencia (inicialmente las vocales y después las consonantes).

Como regla general, hacia el final del segundo año los niños ya perciben todos

los sonidos del idioma materno. Sin embargo, en el transcurso de los años posteriores se produce la corrección del oído fonemático.

Con mucha mayor lentitud se desarrolla en los niños el oído de los sonidos altos, la percepción de la relación mutua de los sonidos según su altura. No obstante, los experimentos demuestran que aquí también pueden obtenerse grandes progresos.

La psicología evolutiva adopta la tesis de L. S. Vygotski acerca de la percepción en la edad temprana como una función rectora. «… La percepción hasta los tres años representa… un papel central dominante. Se podría decir que toda la conciencia del niño de esa edad está presente solamente porque se determina por la actividad de la percepción. Cualquiera quien conoce a los niños de esa edad estaría de acuerdo que el niño recuerda, mayoritariamente, en forma de reconocimiento, es decir, en forma de percepción completada con el acto de la memoria. El niño recuerda a la cosa como una cosa conocida y raras veces se acuerda de lo que está ausente ante sus ojos; puede estar atento solamente en relación con que se halla en el campo de su percepción. De igual manera, el pensamiento del niño hasta los tres años de edad por lo general tiene un carácter directo. El niño analiza y establece las relaciones mentales entre los elementos que percibe de modo visual directo. Se podría decir que todas las funciones de esta edad van alrededor de la percepción, a través de la percepción, con ayuda de la percepción. Esto posiciona a la percepción en las condiciones favorables del desarrollo en la edad dada. La percepción como si estuviera servida por todos los aspectos de la actividad del niño y por ello ninguna función pasa un desarrollo tan exuberante en la edad temprana como la función de la percepción»[2].

La percepción se convierte en la función rectora, ocupando el lugar central en el desarrollo de la esfera cognitiva del niño.

El desarrollo del pensamiento. Hemos visto que en el umbral de la infancia temprana por primera vez aparecen en el niño las acciones que pueden ser consideradas indicios del proceso del pensamiento: la utilización de la relación entre los objetos para lograr el objetivo (por ejemplo, acercar el cojín sobre el cual está colocado el reloj). Sin embargo, las acciones semejantes son posibles solamente en casos más simples, cuando los objetos ya mantienen una relación entre sí (el reloj está sobre el cojín) y solo hay que utilizarla. En el transcurso de la infancia temprana el niño empieza cada vez más ampliamente a utilizar semejantes relaciones establecidas. Él

acerca el carro tirando de la cuerda atada a este, empuja el carro cogiendo el manillar, y realiza otras acciones similares.

Mucha mayor importancia tiene que el niño aprenda a ejecutar aquellas acciones cuando es necesario cada vez unir entre sí los objetos separados, que son las acciones correlativas e instrumentales. La asimilación de estas acciones en sí misma no exige todavía el trabajo del pensamiento: el niño no tiene que resolver la tarea ya que esto hacen en su lugar los adultos que le proporcionan los modelos para actuar, enseñando los modos de utilización de las herramientas. No obstante, al aprender a realizar estas acciones, el niño empieza a orientarse hacia la relación entre los objetos, en particular hacia la relación entre la herramienta y el objeto, y más tarde pasa a establecer estas relaciones en las condiciones nuevas, cuando resuelve las tareas nuevas.

El paso de la utilización de las relaciones establecidas o las relaciones mostradas por los adultos hacia su establecimiento constituye una etapa importante en el desarrollo del pensamiento del niño. Inicialmente, el establecimiento de nuevas relaciones se produce mediante los ensayos prácticos, con la particularidad que a menudo una casualidad ayuda al niño.

El pequeño de dos años está sentado en la mesa. Sobre la mesa está un juguete atractivo. Pero se encuentra a una distancia que no permite alcanzarlo con la mano. También está un palo sobre la mesa. Inicialmente el niño se esfuerza estirándose para alcanzar el juguete, pero al confirmar que es imposible se distrae y fija su atención en el palo que está a su alcance. El niño coge el palo y lo manipula. Casualmente el extremo del palo roza el juguete, desplazándolo. El niño percata este hecho enseguida. Su atención de nuevo se dirige al juguete, y ahora él empieza a mover el juguete intencionadamente, observando su desplazamiento. Después de una serie de ensayos, se seleccionan los movimientos que acercan el juguete. Pero esto no agota la situación. A menudo, el interés del niño se traslada hacia la propia acción con la herramienta, hacia su relación con el desplazamiento del objeto. Entonces el niño sigue estudiando esa relación, apartando a propósito el juguete y aproximándolo de nuevo con ayuda del palo.

En el caso citado, el problema se resolvía con la ayuda de las acciones orientativas externas. Estas acciones, sin embargo, se distinguen sustancialmente de aquellas que subyacen la formación de las acciones de la percepción: no están orientadas hacia la búsqueda para tomar en cuenta las propiedades externas de los objetos, sino hacia el descubrimiento de las relaciones entre los objetos y las acciones que proporcionan la posibilidad de obtener un resultado determinado.

El pensamiento del niño que se realiza con ayuda de las acciones orientativas externas se denomina visual-directo activo. Los niños utilizan el pensamiento visual-directo activo para la investigación de las relaciones más variadas que descubren en el mundo circun-dante.

1.5.27. Los niños juegan con el agua. Llevan el agua de una tina hasta el arenal. Para estos fines Andriusha utiliza un tazón, y Kirill, una lata agujereada. Andriusha consigue transportar mucha agua, mientras que Kirill, solo algunas gotas. Kirill no entiende por qué: su rostro muestra asombro. Estoy esperando que venga al porche para coger un recipiente entero. Pero no. Kirill sigue llevando el agua hasta el arenal aunque solamente algunas gotas. En uno de los viajes por casualidad coge la lata de modo que tapa el orificio. El agua deja de caer y el niño se fija en este hecho. Se para y observa la lata. Aparta la mano de la lata. De nuevo, el agua empieza a caer. Coge la lata como antes, deja de chorrear. Aparta la mano, vuelve a caer. Coge la lata… Y así hasta que se acaba el agua. Llena la lata de nuevo y repite las mismas acciones. Andriusha, que va deprisa por el agua, presta su atención a las concentradas operaciones de Kirill. Se para y observa. Cuando la lata en las manos de Kirill «agota sus recursos acuáticos», Kirill durante algún tiempo sigue realizando las mismas acciones: coger la lata y apartar la mano. Andrei mira y después sigue su camino hacia el agua. Kirill va detrás. Andrei coge agua y va hacia el arenal. Kirill también llena su lata y sigue al hermano, tapando con las manos los orificios. Esta vez consiguió traer mucha agua y vertió mucha agua en el arenal. El niño se alegra y corre otra vez por agua… (Del diario de V. S. Mújina.)

Las acciones orientativas externas, como sabemos, sirven de punto de partida para la formación de las acciones psíquicas internas. Ya en el período de la infancia temprana en el niño surgen las acciones mentales que él realiza

interiormente, sin ensayos externos. Así, al enterarse que el palo puede servir para alcanzar un objeto, el niño lo utiliza para sacar la pelota que rodó debajo del sofá. Esta idea se basa en un ensayo hecho mental-mente. Para realizarlo el niño no actuó con los objetos reales, sino con las imágenes, las representaciones acerca de los objetos y los modos de su utilización. El pensamiento del niño en que la resolución de la tarea se produce como resultado de las acciones internas con imágenes se denomina visual-directo-en imágenes. En la infancia temprana el niño domina la facultad de resolver de manera visual-directa-imaginativa solamente para un círculo limitado de las tareas más simples. Las tareas de mayor complejidad él bien no soluciona, bien resuelve en el plano visual-directo activo.

Un gran lugar en el desarrollo del pensamiento de los niños de edad temprana ocupa la formación de las generalizaciones, la agrupación mental de los objetos o acciones que poseen los mismos indicios. La base para las generalizaciones crea la apropiación del lenguaje, ya que los significados de las palabras que enseñan los adultos al niño siempre contienen las generalizaciones. Por ejemplo, al niño se le enseña que la palabra «reloj» se refiere tanto al reloj de pulsera, como al despertador o al gran reloj de pared; la palabra «botón», tanto al botón de plástico negro en la chaqueta del padre, como a un botón blanco en la ropa interior o al botón grande de madera en el traje de la madre. Sin embargo, los niños no dominan de inmediato el significado común de las palabras. La utilización de las primeras palabras simples para la asimilación demuestra que su significado es confuso y cambiante. A menudo el niño nombra con la misma palabra a objetos completamente diferentes, transfiriéndola de un objeto a otro en base a la similitud en los indicios aleatorios, que incluso pueden cambiar constantemente.

El pequeño llama al gato con la palabra «kj». Después empieza a emplear la misma palabra en relación con el cuello del abrigo de piel (porque es suave), denomina así distintos objetos pequeños brillantes (evidentemente, por su parecido con los ojos del gato), el tenedor (después de conocer las uñas del gato) e inclusivamente… los retratos del abuelo y la abuela (aquí, probablemente, también jugó el papel la presencia de los ojos). Pero la semejante transferencia de las palabras no está apoyada por los adultos y el niño, bajo su influencia, asimila una relación más determinada entre la palabra y el objeto. Con esto, a menudo la denominación del objeto es como si lo convirtiera en su propio nombre: el niño llama con la palabra «pe» (pelota) solamente a su propia pelota de colores rojo y azul, mientras que otras pelotas no reciben ese nombre.

Las indicaciones de los adultos, los ejemplos de cómo utilizan las palabras denominando los objetos, demuestran al niño que el nombre común agrupa a los objetos que tienen una misma función, una misma finalidad. Sin embargo, resulta que los objetos con la misma función son demasiado diferentes en sus propiedades externas y es demasiado difícil encontrar en ellos rasgos comunes. Esto, por lo visto, nunca estaría al alcance del niño si no ayudara la asimilación de las acciones objetales, el dominio de la utilización de los objetos acorde con su designación

La generalización de los objetos según su función surge inicialmente en la acción y después se afianza en la palabra. Los primeros portadores de la generalización son los objetosherramientas. Al asimilar el modo de actuar con ayuda de una u otra herramienta (del palo, de las cucharas, de la paleta, del lápiz) el niño intenta utilizar esta herramienta en diferentes situaciones, destacando su generalizado significado para la solución de las tareas de un género determinado. Al mismo tiempo, en la herramienta se destacan aquellos indicios que son importantes para su utilización, mientras el resto se desplaza a un segundo plano. Al aprender a acercar los objetos con ayuda del palo, el niño utiliza después para los mismos fines cualquier objeto alargado (la regla, el paraguas, la cuchara). Todo esto cambia el significado de las palabras aprendidas por el niño. Estas empiezan a reflejar de manera cada vez más generalizada la función del objeto. El significado de la generalización, alcanzada en la acción para que surja una generalización en la palabra, se hace patente si comparamos las situaciones cuando las palabras –denominaciones de los objetos– se presentan a los niños acompañadas de una simple demostración de estos objetos y de las acciones con ellos.

A los niños de edad temprana se les proporcionaba juguetes (una paleta, un balde) y se les enseñaban a denominarlos. Después de que los niños aprendieran los nombres se les presentaban unos juguetes iguales pero de otro color. Si los niños no transferían las denominaciones asimiladas a los juguetes nuevos por su propia iniciativa, entonces se les enseñaba a hacerlo, al cambiar el color paulatinamente y acostumbrando a los niños a no prestar atención a ese hecho.

En otro caso, los mismos juguetes se presentaban durante un juego especialmente organizado y los niños asimilaban los nombres, actuando con los juguetes (manipulando la arena con la paleta, sacando el agua del pozo con el

balde). Después de asimilar el nombre del juguete, al igual como en el primer caso, estos se sustituían por otros pintados de otro color.

Se reveló que en el segundo caso la asimilación del significado generalizado de las pala-bras se sucedía mucho más fácil y rápidamente que en el primero: los niños reconocen los juguetes y los denominan correctamente, a pesar del cambio del color, inmediatamente después de realizar las acciones correspondientes con estos. (De los materiales de N. J. Shvachkin.)

En los niños de edad temprana la denominación del objeto en ocasiones se liga estrechamente con su función. Por eso, al encontrarse con un objeto nuevo que los adultos denominan con una palabra conocida, el niño puede intentar utilizar ese objeto de un modo correspondiente en cualquier circunstancia.

Un niño de dos años se dirigió a su madre con una silla diminuta de juguete. A la pregunta del niño «¿Qué es esto?» la madre contestó: «Una silla». Se quedó pasmada cuando el niño inmediatamente colocó la silla en el suelo e intentó, al ponerse de espaldas hacia esta, sentarse, evidentemente aspirando utilizar el objeto según su finalidad. (De los materiales de L. A. Vénguer.)

Las generalizaciones de los niños tienen forma de imágenes y se utilizan en el proceso de la resolución visual-directa-imaginativa de las tareas.

En la infancia temprana el niño no solamente percata las relaciones ya existentes entre los objetos, sino que también empieza a establecer nuevas relaciones y conexiones, a tomarlos en cuenta en sus acciones.

1.8.9. Jacqueline se acerca a la puerta cerrada llevando en ambas manos la hierba. Extiende la mano derecha hacia el pomo de la puerta y entonces ve que para abrir la puerta tendrá que soltar la hierba. Deja la hierba en el suelo, abre la puerta, coge la hierba y entra en el cuarto. Pero cuando quiere abandonar la habitación la situación se complica. Deja la hierba y coge el pomo de la puerta.

Y en este momento se da cuenta de que si abre la puerta hacia sí, barrerá la hierba que dejó en el suelo. Entonces, recoge la hierba y la coloca fuera de los límites de la zona de movimiento de la puerta. (De las observaciones de J. Piaget.)

La aparición de la función semántica. En la edad temprana el niño empieza activamente a utilizar no solamente los objetos, sino también sus sustitutos y en base de ello capta paulatinamente la relación entre una denominación y lo que esta denomina. Así, en el juego el niño actúa con un palito como con la cuchara o como con el lápiz («mueve la comida», «come» con este o lo desplaza sobre la superficie de la mesa como si estuviera «dibujando»). A través de estas acciones él empieza a atribuir al palito el significado de la cuchara o del lápiz.

La función semántica indudablemente es asimilado por el niño a través de la comunicación con el adulto[3], sin embargo, ella misma se descubre por el niño mediante su propia actividad (aktívnost´) e inclusión en la acción de sustitución[4]. La asimilación de la función semántica se produce solamente en caso cuando está preparada por el desarrollo de la propia actividad del niño.

La función semántica orgánicamente se incluye en el conocimiento del mundo exterior: el niño empieza a sentirse el origen que crea el mundo de los objetos-sustitutos, de las representaciones, de los signos y las imágenes. Él selecciona y relaciona los objetos reales y simbólicos según su criterio.

En el tercer año, en el desarrollo mental del niño sucede un viraje importante que tiene gran significación para el dominio posterior de las formas más complejas del pensamiento y de los nuevos tipos de la actividad: comienza a formarse la función semántica (o simbólica) de la conciencia. La función semántica consiste en la posibilidad de utilizar un objeto en calidad de sustituto del otro. Con esto, en lugar de las acciones con los objetos se realizan las acciones con sus sustitutos, aunque el resultado se refiera a los propios objetos.

El sistema de los signos más importante y más completo es la lengua. En las formas desarrolladas del pensamiento los razonamientos verbales proporcionan al hombre la posibilidad de resolver tareas variadas, sustituyendo las acciones con los objetos reales por las acciones con sus imágenes. Los niños de edad

temprana todavía no dominan estas formas del pensamiento. Cuando afrontan la solución de alguna tarea (por ejemplo, la tarea que exige la utilización de la herramienta), no pueden formular verbalmente qué van hacer. A la pregunta: «¿Qué vas a hacer?» el niño bien no responde, bien contesta: «Cuando lo haré, verás.» En el transcurso de la resolución de la tarea, las expresiones verbales pueden representar las emociones del niño («¡Pero qué es esto! ¡Qué desastre!») o no guardar relación ninguna con la tarea, pero nunca se refieren al propio proceso de resolución. La cuestión es que la palabra para un niño de dos años todavía no se ha convertido en el signo, el sustituto del objeto o de la acción. La palabra se presenta en calidad de una de las propiedades del objeto (o de un grupo de objetos similares) y que son inseparables de este.

La función semántica se desarrolla inicialmente en relación con la actividad práctica y solo después se traslada a la utilización de las palabras, proporcionando al niño la posibilidad de pensar con las palabras. El dominio de las acciones objetales y la posterior separación de la acción del objeto constituyen una premisa de la aparición de la función semántica. Cuando la acción empieza a realizarse sin el objeto o con un objeto que no le corresponde, esta pierde su significado práctico y se transforma en una representación, una denominación de la acción real. Si el niño «bebe» del cubo, esto ya no es beber, sino una designación de la acción de beber.

Después de la designación de la acción surge también la denominación del objeto, la sustitución de un objeto por otro. El cubo se utiliza en calidad de taza. No obstante, como hemos visto, inicialmente el niño no toma conciencia de la sustitución, no nombra al objeto-sustituto con la denominación del objeto sustituido. La comprensión no es una premisa, sino el resultado del dominio de las acciones con los objetos-sustitutos. Su aparición demuestra el brote de la función semántica de la conciencia.

La función semántica no se descubre, sino que es asimilada por el niño. El adulto le proporciona tanto los modelos de las sustituciones como los modelos de cambios de nombres lúdicos de los objetos. Sin embargo, la asimilación tiene lugar solo en el caso cuando está preparada por el desarrollo de la propia actividad del niño (que, indudable, también está orientada por los adultos).

La asimilación del hecho que un objeto puede utilizarse en calidad de sustituto de otro constituye un viraje importante en la comprensión del mundo circundante por el niño. Este se manifiesta no solo en el juego, sino también en

otras formas de la actividad.

La función semántica impulsa a que los garabatos se transformen en la actividad de representar; precisamente gracias a ella el niño empieza a ver en los garabatos las representaciones de los objetos. El dibujo y el juego están ligados estrechamente entre sí: el niño a menudo complementa las imágenes con las acciones lúdicas que les confieren uno u otro significado.

Durante el período de aparición de la función semántica los niños son propicios de ver las representaciones o las designaciones de los objetos conocidos prácticamente en todo.

2.8.14. Andrei come los barquillos. Coloca uno entero verticalmente. «¡Mamá, mira qué casa tengo! Ahora haré un coche. (Muerde un extremo.) Y ahora alguna cosa más. (Muerde otro extremo.) Ha salido un hombre.»

Kirill, con las mejillas apoyadas en las manos, observa la obra de Diuca: «Mira, esto es la cabeza, esto… la espalda. ¿Verdad, Diuca?»

2.10.25. Los niños meriendan. Kirill derrama involuntariamente la leche sobre la mesa. Asombrado, observa la gota blanca sobre la superficie roja de la mesa: «Mamá, mira, es un pollito.»

Salpica la leche intencionadamente. Sobre la superficie de la mesa se extienden los rayos que salen del centro de una gota grande. Kirill: «¡Mira, ahora un erizo! –Une con el dedo ambas manchas–. Mira, una serpiente». (Del diario de V. S. Mújina.)

La función semántica, incluso en sus formas más simples, empieza a influir sobre el pensamiento del niño. Junto con las representaciones acerca de las acciones reales con los objetos reales, él empieza a utilizar en el pensamiento visual-directo-imaginativo también las imágenes que designan esas acciones y cosas, que destacan en ellos precisamente aquellos aspectos que tienen importancia para la solución de una tarea concreta. Está claro que estas acciones solamente se perfilan y constituyen una premisa de la generalización del pensamiento.

Por tanto, la peculiaridad del desarrollo del pensamiento en la infancia temprana es el hecho de que sus aspectos diferentes –tanto el desarrollo del pensamiento visual-directoactivo y visual-directo-imaginativo como la formación de las generalizaciones, por un lado, y la asimilación de la función semántica, por el otro– todavía están separados, no mantienen relación entre sí. Solamente más tarde, en la edad preescolar, estos aspectos se unirán, creando una base para el dominio de las formas más complejas del pensamiento.

Desarrollo de la imaginación y de la memoria. La aparición de la función semántica es, al mismo tiempo, también la aparición de la imaginación del niño, constituyendo una condición nueva para el desarrollo de la memoria.

Aparición de la imaginación. El niño, al empezar a establecer la relación entre el sustituto y el objeto denominado, por primera vez obtiene la posibilidad de figurarse aquello que le cuenta el adulto o lo que está representado en el dibujo.

La imaginación en la edad temprana funciona, ante todo, para reproducir lo que se le ofrece al niño en la descripción verbal o en el dibujo. La imaginación en ese período funciona más bien como un mecanismo y no como una actividad dinámica: esta surge habitualmente de manera involuntaria, sin alguna intención especial, bajo la influencia del interés y las emociones. El niño reproduce habitualmente en sus juegos las acciones y las situaciones, copiadas de los adultos, sin estructurar su propio plan. Lo típico para la actividad del niño: dibujando o construyendo él parte de las acciones asimiladas anterior-mente y solo el resultado final le «exige» una representación correspondiente. Así, estudiando los garabatos en una hoja, el niño se pregunta: «¿Qué es esto?» Después, al concentrarse en la forma de los garabatos, de pronto «reconoce»: «Por aquí han pasado los pajaritos».

Escuchando los cuentos, el niño intenta imaginar a sus personajes, los acontecimientos, las situaciones. Sin embargo, dado que sus experiencias vitales son limitadas, él no puede interpretarlas de acuerdo con la descripción. El niño de edad temprana es propicio de establecer «un cortocircuito directo» entre lo que escucha del adulto y las imágenes de los objetos reales, que se formaron en la experiencia personal. Escuchando los cuentos sobre un viejo y una vieja, él enseguida recuerda a los propios abuelo y abuela, escuchando el cuento sobre el lobo, figura la representación concreta del dibujo.

Al final de la edad temprana el niño a menudo aspira a «componer» sus propios

cuentos. No obstante, este hecho no es más que la variación de la propia experiencia.

2.11.25. A Kirill le encanta componer diferentes historias. Me pregunta: «¿Te cuento sobre el osito?» –«Cuéntame». Kirill: «Mi osito se escapo de casa. Subió sin permiso al auto-bús. Yo corría, corría. Y lo alcance solo en el metro. Allí el tren le cortó las piernas. Yo lo traje a casa. Llamé al doctor. Ahora mi osito está enfermo. Viene la enfermera y le pone las inyecciones.

¿Te cuento sobre el conejo? El conejo vive en el bosque. Yo lo he traído a casa. Pero se siente mal en casa, le gusta estar en la nieve. En el bosque hay lobos. Ellos pueden comer al conejo. Echaré los lobos a la basura. Mi tío llevará la basura lejos-lejos. A un pozo muy profundo. Allí se los comerá Barmalei». (Del diario de V. S. Mújina.)

La aparición de la imaginación con toda su limitación inicial tiene un significado indiscutible para el desarrollo mental. Al mismo tiempo, la posibilidad en sí de «componer», de «imaginar» según el propio deseo, según la propia voluntad, crea una situación especial cuando el niño se ve a sí mismo como una fuente de la imaginación, lo que estimula su sentimiento de individualidad, de su expresión volitiva. El carácter voluntario de la decisión de emprender la imaginación como la actividad que crea una nueva realidad estimula en el niño los sentimientos que influyen también en el desarrollo de su personalidad.

Particularidades de la memoria. En la edad temprana la memoria del niño se desarrolla vertiginosamente. Durante los primeros tres años de vida el niño asimila las acciones que le orientan en su propia actividad (aktívnost´) corporal, en relación consigo mismo y con el mundo circundante. En el transcurso del mismo período, el niño recorre el camino del recién nacido incapaz de emitir palabras hasta convertirse en una persona que se comunica hablando: basta con recordar el así llamado período sensitivo del lenguaje[5] (desde 1 año y 6 meses hasta los 3 años), cuando los niños dominan el idioma natal.

En la asimilación de la experiencia inicial participa la memoria cinética, emocional y de imágenes. En ese período predomina la memoria cinética y emocional. El niño memo-riza mejor las propias acciones, movimientos,

impresiones.

1.10.2. Yaroslav va de la mano con la abuela. De pronto, en la esquina aparecen unos ciclistas haciendo mucho ruido. Yaroslav se estremece del susto, rompe a llorar y extiende los brazos para que lo cojan. La abuela lo consuela e intenta distraerle de lo sucedido.

1.11.4. Yaroslav va de la mano de la abuela. Pasan por el mismo sitio donde se llevó el susto hace un mes. Espontáneamente pide los brazos y llora. La abuela lo consuela.

2.9.15. Yaroslav pasa con la abuela por el mismo camino donde hace aproximadamente un año se asustó. Extiende los brazos y pide que lo cojan. No llora y no recuerda los acontecimientos del año pasado.

Durante todo el verano en ese mismo lugar pide que lo cojan en brazos. (De los materiales de V. S. Mújina.)

La memoria en la edad temprana se convierte en la función rectora, participando en el desarrollo de todas las formas del conocimiento. Las representaciones acerca de las acciones, de las propiedades de los objetos, de su finalidad, etc., que surgen como resultado de la actividad práctica del niño, de su percepción, pensamiento e imaginación, se fijan en la memoria y solamente por eso pueden servir de medios para el conocimiento posterior.

La memoria en la edad temprana es completamente involuntaria: el niño no emplea ninguna acción con el fin de memorizar o recordar algo. Los niños de la edad temprana que escuchan mucha lectura a menudo asombran a los adultos con su capacidad de memorizar los versos y los cuentos largos. En cuanto el orden de la exposición del cuento se modifica, el niño indignado corrige el error. Sin embargo, este tipo de la memorización no testifica nada sobre el general desarrollo mental del niño, ni tampoco sobre las peculiaridades individuales de su memoria. Esto es el resultado de la plasticidad del sistema nervioso, del cerebro, que es propio a todos los niños de la edad temprana.

La frecuencia de las repeticiones de las acciones tiene importancia para la

memorización. Solamente las acciones, las palabras, los modos de comunicarse realizados en el ambiente social circundante del niño, que se repiten, forman y apoyan la memorización que subyace la memoria a largo plazo del niño. La vida social transforma el conocimiento[6] a través de la influencia de los intermediarios tan significativos como: la lengua (los signos), el contenido de las interacciones del sujeto con los objetos (los valores intelectuales) y las reglas conferidas al pensamiento y las normas morales que garantizan el sistema de las relaciones.

Toda la riqueza de las transformaciones que tienen lugar en el ambiente natural, objetal y social, determina el desarrollo de la memoria. En base del dominio de las acciones humanas y del dominio de la lengua, a través de las relaciones sociales surgen los fundamentos que enriquecen y humanizan la memoria. Precisamente en la edad temprana el niño toma el camino del desarrollo de la memoria propiamente humana.

La memoria a largo plazo, como el reflejo de la experiencia anterior, que no se conservó en forma de espejo, sino modificada gracias a la posición personal que aparece y la evaluación emocional de lo que sucede, se desarrolla precisamente en este período, cuando el niño empieza a construir las figuraciones de la imaginación y a sentirse la fuente de la imaginación.

Habitualmente, no se conservan los recuerdos sobre uno mismo y sobre el mundo circundante del período hasta los tres años de vida, ya que hasta entonces el niño no puede considerar la secuencia de los acontecimientos en el contexto del tiempo vital en movimiento, en la unidad y la identidad del «Yo». Solamente entonces, cuando el niño «elabora el primer esbozo de la concepción del mundo infantil»[7], se produce la acumula ción de la ley de la amnesia de la edad temprana.

3. Premisas de la formación de la personalidad

En el transcurso del desarrollo psíquico del niño no se produce solamente la asimilación de las acciones variadas y la formación de los procesos y las cualidades psíquicas, necesarias para su realización. El niño domina paulatinamente las formas de conducta social propias del hombre y, lo más importante, los rasgos internos que diferencian al hombre como el miembro de la sociedad y determinan sus actos.

El hombre adulto se rige en su conducta en general por las motivaciones de que está consciente: se da cuenta por qué en un caso dado él quiere algo o si tiene que actuar precisamente así y no de otro modo. Las motivaciones del comportamiento del adulto configuran un determinado sistema que depende de lo que es para él más o menos significativo. Él puede, por ejemplo, rechazar una operación financiera atractiva si prevé que es bastante arriesgada y no desea aventurarse, o él puede obligarse a sí mismo a trabajar aunque esté cansado y, al parecer, merece descansar.

El niño tendrá que dominar la capacidad de reflexionar sobre todas las circunstancias nuevas y sus propios objetivos. Las motivaciones de su comportamiento, como regla general, no son conscientes y no forman el sistema según en grado de su importancia. El mundo interior del niño solamente empieza a adquirir un carácter determinado y estable. Y aunque la formación de ese mundo interior se produce bajo la influencia decisiva de los adultos, ellos no pueden implantar en el niño su propia relación con las personas, con las cosas, transmitirle sus modos de conducta.

El pequeño no solamente aprende a vivir. Él ya está viviendo y todas las influencias exteriores, incluidas las acciones educativas de los adultos, adquieren un significado diferente, dependiendo de cómo las acepta el niño y en qué medida estas corresponden a las necesidades y los intereses formados en él anteriormente. Con esto, en muchos casos las influencias educativas, las exigencias que los adultos presentan al niño, inevitablemente resultan para él contradictorias. Así, por ejemplo, al pequeño se le inculca insistentemente el interés hacia los juguetes, hacia las acciones con estos. Lo que lleva a que los juguetes adquieren una gran fuerza atractiva para el niño. Al mismo tiempo, se le

exige al niño que comparta con otros niños el juguete, que reconozca los derechos de sus coetáneos. Tiene que pasar mucho tiempo antes que se formen en el niño los rasgos psicológicos que permiten coordinar entre sí diferentes estímulos, sometiendo uno de ellos a otros, más significativos.

Particularidades del comportamiento. Una particularidad de la conducta del niño de edad temprana es el hecho de que él actúa sin pensar, bajo la influencia de los sentimientos y los deseos que surgen en el momento dado. Estos sentimientos y deseos se provocan, ante todo, por lo que rodea al niño, por lo que está ante sus ojos. Por eso su conducta depende de las circunstancias externas. Resulta tan fácil atraer al pequeño hacia algo, como distraerle. Si, por ejemplo, el niño llora a causa de un disgusto, es fácil consolarle dándole algún juguete o ocupándolo con algo. Sin embargo, ya al comienzo de la edad temprana, debido a la formación de las representaciones estables acerca de los objetos, empiezan a surgir los sentimientos y los deseos relacionados con los objetos que el niño recuerda aunque no los ve ante sí en el momento dado.

1.3.0. Misha, jugando en el jardín, se apoderó de la pelota de otro niño y no quería desprenderse de ella. Pronto tendría que ir a casa para cenar. En algún momento, cuando se consiguió distraer la atención del niño, retiraron la pelota y llevaron al niño a la casa. Durante la cena Misha de pronto se excitó mucho: empezó a rechazar la comida, mostrarse caprichoso, intentó bajarse de la silla, se quitaba el babero, etc. Cuando lo dejaron en el suelo se tranquilizó y diciendo «¡pe…pe!» se dirigió primero al jardín y después hacia la casa del niño dueño de la pelota. (De las observaciones L. I. Bozhóvich.)

El establecimiento de la relación entre los sentimientos y los deseos con las representaciones hace la conducta del niño más singularizada, hace que esta sea menos dependiente de una situación concreta, crea las bases para el desarrollo de la regulación lingüística del comportamiento, es decir, para la ejecución de las acciones orientadas hacia los objetivos designados verbalmente.

Dado a que el comportamiento de los niños se determina por el carácter de sus sentimientos y deseos, un gran significado tiene que en ellos se desarrollan los

sentimientos que inciten a considerar los intereses de otras personas, a actuar acorde con las exigencias de los adultos.

Ya en la primera edad en los niños empiezan a formarse el amor, la simpatía hacia las personas allegadas: la madre, el padre, la educadora en la guardería. En la edad temprana esta simpatía adquiere unas formas nuevas. El niño aspira a recibir del adulto los aplausos, el cariño y se disgusta si el adulto no se muestra contento. Alrededor de la mitad del segundo año, si el niño se comunica con otros niños, el sentimiento de la simpatía también se traslada hacia ellos. Se manifiesta en la compasión, en la ayuda a un niño perjudicado, en ocasiones en el deseo de compartir las golosinas y los juguetes.

1.11.25. Andriusha está castigado y le ponen de cara a la pared. Ofendido, llora desconsoladamente. Kirill se acerca a él, le acaricia la cabeza diciendo: «No llores, Diuka, no llores.» Andriusha llora aún más fuerte. Pone su cabeza en el hombro del hermano. Kirill también está a punto de romper a llorar: «¡No, no llores, Diuka!» (Del diario de V. S. Mújina.)

El niño se contagia fácilmente por los sentimientos de otras personas. Así, cuando en el grupo de los niños uno o dos de ellos comienzan a llorar, este llanto a menudo es secundado por todos los pequeños.

Imagen externa. En la edad temprana el niño se descubre a sí mismo como a una persona aislada. Él empieza voluntariamente a dominar su cuerpo, realizando movimientos y acciones orientadas a un fin: gatea, anda, corre, adopta diferentes posturas propias de los adultos y hace transformaciones corporales propias a la plasticidad del niño pequeño exclusivamente. Se cuelga en la silla cabeza abajo, mirando al mundo en esta posición, doblado experimenta la alegría de sentir la flexibilidad de su propio cuerpo y el efecto del mundo invertido. El niño observa atentamente todos los cambios estáticos de su cuerpo y vive sensitivamente todas las sensaciones musculares que surgen a causa de un movimiento nuevo o en la inmovilidad. Al estudiar a su mismo interno, el niño estudia también a su mismo externo. Él juega con su sombra; observa cómo «hacen travesuras» y cómo actúan sus manos y pies; él mira su reflejo en el espejo, fijándose en sus propios

ojos y observando con alegría sus muecas y movimientos.

Cara. En la edad temprana se desarrolla intensamente la anatomía y la mímica de la cara del niño. La cara se modifica notablemente en su constitución: la forma redonda del rostro empieza paulatinamente a transformarse en ovalada, teniendo relación con el cambio de la parte frontal del cráneo causado por la transformación de las mandíbulas, cuando el niño mastica placenteramente la comida dura o crujiente con dos filas de sus pequeños dientes. En el transcurso de los primeros dos años, la vertical de la cara desde la base de la nariz hasta el mentón aumenta de 39 hasta 81 mm.

A medida del desarrollo del niño, su mímica se hace cada vez más variada y más determinada. En la edad temprana se perfilan las nuevas tendencias en el desarrollo de la mímica. Aparece una gran diversidad de las muecas expresivas que el niño ya puede emplear con bastante éxito, haciendo la reflexión sobre las relaciones de los adultos que le rodean. El niño domina suficientemente bien las muecas conmovedoras y las posturas correspondientes para la interacción con los adultos. Las miradas implícitas y las sonrisas coquetas, las miradas lanzadas de abajo hacia arriba con la cabeza inclinada y otros gestos enternecedores que influye sobre los adultos, son testimonios de que el niño de la edad temprana empieza a reflexionar acerca de sus posibilidades mímicas y pantomímicas y a utilizarlas con suficiente soltura en los mejores momentos de la comunicación. Al mismo tiempo, la mayoría de las expresiones mímicas se escapa de la atención del niño, no es controlada por él y por eso los adultos leen bien sus sentimientos.

Dominio del cuerpo. El cuerpo es, ante todo, el organismo del hombre con todas sus formas físicas y manifestaciones. El desarrollo corporal del niño está ligado con su desarrollo psíquico[8]. El «Yo» del hombre, además de espiritual, también es corporal, en particu lar, el «Yo» constituye la proyección de una superficie: la imagen del «Yo» incluye las particularidades de toda la apariencia externa. Las experiencias corporales del niño ocupan un lugar primordial en el proceso de desarrollo. A pesar de que ya en la primera edad en el niño está presente la cinética diferenciada, precisamente en la edad temprana él empieza a dominar su «Yo» físico, corporal. Durante ese período el niño vivirá profundamente la presencia de las partes corporales que participan en sus acciones y actividad. Ya en la primera edad surgen en el niño las sensaciones propias (su «imagen de sí mismo», según M. I. Lícina). Pero esta imagen primaria todavía es sincrética e inestable. Solamente en la edad temprana la experiencia de los movimientos y

las acciones, la experiencia de la comunicación corporal y práctica con otras personas favorece que el niño haga avances para conocerse a sí mismo y para formar una relación con su propio cuerpo.

Un lugar especial en el desarrollo corporal ocupa la diferenciación corporal. En el proceso del desarrollo motor en el niño surge la diferenciación entre la mano izquierda y derecha que es importante para el desarrollo corporal y psíquico. Una de las manos empieza a realizar predominantemente las acciones primordiales en las diferentes formas de actividad. Durante este período la utilización preferente de la mano derecha o izquierda permite clasificar al niño como diestro o zurdo. Habitualmente, en este caso se produce el dominio unilateral que tiene relación no solamente con la mano predominante, sino que también con todas las partes simétricas del cuerpo (la pierna, el ojo, el oído). En la edad temprana la diferenciación entre la mano derecha e izquierda solamente comienza a manifestarse. Sin embargo, es importante estimular al niño en esa relación, ya que existen indicios de que en los niños adelantados en el desarrollo corporal más rápidamente se determina la inclinación de ser diestro o zurdo y ellos adquieren la armonía en los movimientos y acciones.

A la par con la diferenciación de las acciones manuales, en el niño de edad temprana se produce el desarrollo general de la coordinación corporal. Un significado especial para el desarrollo psíquico adquiere la capacidad de andar erguido.

El andar erguido. Al final de la primera edad el niño empieza a dar los primeros pasos. Desplazarse en la postura vertical es difícil. Las piernas del pequeño soportan una gran tensión. Todavía no se ha formado la capacidad de dirigir los movimientos del andar y por eso el niño constantemente pierde el equilibrio. Cualquier obstáculo menor, por ejemplo, la silla que hay que rodear, o un objeto pequeño que se halla debajo del pie, dificulta al niño y después de uno o dos pasos él cae en los brazos del adulto o al suelo. ¿Pero qué, a pesar de todo, lo obliga a superar el miedo de caer y de nuevo emprender los esfuerzos para dar los primeros pasos? Al comienzo, esto es la participación y el respaldo de los adultos.

El niño experimenta el placer del propio proceso del dominio de su cuerpo y como si aspirara a aumentar este poder sobre sí mismo, superando los obstáculos. El andar, al desplazar el gateo, se convierte en el medio principal de la locomoción, del acercamiento a los objetos deseados.

Los constantes ejercicios voluntarios en el andar rápidamente llevan a la mayor estabilidad corporal y proporcionan al niño una auténtica alegría causada por el sentimiento del dominio de su cuerpo. El sentimiento del dominio confiere al pequeño la seguridad en su desplazamiento hacia el objetivo, lo que positivamente influye en su estado de humor, aunque la coordinación de sus movimientos sigue estando objetivamente lejos de la perfección.

1.0.0-1.1.0. Kirill anda con los brazos abiertos, inclinando el tronco del cuerpo hacia adelante. Su cara irradia alegría. A veces, cuando la alegría le desborda, Kirill empieza a mover los brazos desenfrenadamente y, como consecuencia, se cae. Sin embargo, estos accidentes no influyen negativamente en su deseo de andar, ni tampoco en su buen estado de humor.

Andriusha es totalmente distinto. Con la mirada, calcula la distancia hasta algún objeto cercano y corre hacia él. Después busca un nuevo objetivo y se dirige hacia este. No obstante, a menudo la timidez domina al niño y, entonces, va solamente cuando dispone del seguro que tiene a su lado: los muebles, las paredes que pueden servir para sujetarse o la mano del adulto. En las distancias más largas e inseguras el niño pasa gateando para garantizar el objetivo y la velocidad. (Del diario de V. S. Mújina.)

Diariamente, el niño con ánimo y tenacidad realiza ejercicios motores. Pronto empieza a desplazarse con mayor libertad. Los movimientos ya se realizan sin la tensión anterior. En ese período los niños en sus desplazamientos buscan evidentemente obstáculos añadidos: se dirigen donde hay peldaños, subidas o irregularidades del suelo de todo tipo. A la edad de un año y medio los niños constantemente se ejercitan en los movimientos. Ya no se contentan solamente con correr o andar. Los propios niños introducen las complejidades al andar: pisan los objetos pequeños, andan hacia atrás, dan vueltas, corren a través de la maleza, aunque al lado hay un camino libre, se desplazan con los ojos cerrados. (De los materiales N. N. Ladýguina-Kots, V. S. Mújina.)

Por tanto, en las primeras etapas el dominio de la marcha constituye para el niño una tarea especial, relacionada con las vivencias fuertes y el período de la formación intensa de la imagen del cuerpo. Paulatinamente, se logra la

automatización de la locomoción y esta última deja de presentar para el niño un interés especial.

El dominio del cuerpo y la capacidad de desplazarse de modo humano llevan al niño al período de una comunicación más libre y autónoma con el mundo exterior. El dominio del andar desarrolla las posibilidades para orientarse en el espacio. La percepción muscular se convierte en la medida del cálculo de la distancia y de la situación espacial del objeto. Al acercarse hacia el objeto que mira, el niño prácticamente domina su orientación y alejamiento referente al lugar inicial.

Al dominar el desplazamiento, el niño aumenta el círculo de las cosas que se han convertido en los objetos de su comprensión. Él obtiene la posibilidad de actuar con los objetos más variados que anteriormente los padres no consideraban necesario ofrecer al bebé.

El niño aprende de la experiencia personal que para llegar desde la puerta hasta aquel árbol hay que pasar de lado del arbusto que pincha con sus espinas, que en el camino hay un hoyo profundo donde es mejor no caerse, que el banco tiene una superficie ruda y puede pincharse con las astillas, que los pollitos son muy suaves pero la gallina tiene un pico muy duro, que el triciclo se lleva cogiéndolo del volante y un carro es imposible mover de su sitio, etc. El andar aumenta la autonomía del niño, junto con esto amplía sus posibilidades de conocer los objetos y sus propiedades.

Placeres corporales. El dominio general del cuerpo, el andar erguido, las acciones manuales diferenciadas constituyen los logros del desarrollo físico y psíquico acompañado del sentimiento del placer y de la satisfacción de sí mismo y proporcionan al pequeño placeres corporales. El niño actúa hasta agotarse, deleitándose con las sensaciones, obteniendo la experiencia corporal y psíquica y realizando con esto, al mismo tiempo, el potencial ontogénico para el desarrollo y la introducción en el mundo de las condiciones humanas del desarrollo psíquico.

Al mismo tiempo, al comunicarse corporalmente con el adulto cercano (al tocarle, al recibir el cariño en forma de besos, mimos, palmadas y empujes amistosos), el niño empieza a tomar conciencia del valor y la significación que tiene para él el contacto corporal. Él ya conscientemente desea estos roces y cariños, busca las maneras de obtenerlos. Pide: «Mira, cómo lo hago», «Mira,

cómo voy a saltar». Exige o implora tiernamente: «Abrázame», «Vamos a luchar».

Los contactos corporales, en especial con el adulto de relevancia, además del placer, confieren al niño la seguridad de sí mismo y el perpetuo sentimiento de la alegría de la existencia. El apoyo corporal del niño se presenta para él subjetivamente como la aceptación de su significación y en la edad temprana el niño empieza ya a aspirar de ser aceptado.

Aspiración hacia la aceptación. Desde un año y medio la evaluación del niño por los adultos se convierte en una fuente importante de sus sentimientos. La alabanza, la aprobación de las personas allegadas provoca en los niños un sentimiento de orgullo y ellos intentan merecer una apreciación positiva, demostrando a los adultos sus logros.

Un poco más tarde que el sentimiento del orgullo, el niño empieza a experimentar el sentimiento de vergüenza cuando sus acciones no responden a las esperanzas de los adultos y son desaprobradas por ellos. Generalmente, el niño se avergüenza si pronuncia incorrectamente las palabras, se equivoca recitando un verso, etc. Sin embargo, paulatinamente el niño empieza a avergonzarse también de los actos que desaprueban los adultos, cuando se le indica especialmente y se le llama la atención. En ocasiones, el sentimiento de vergüenza puede ser tan fuerte que prevalece otros estímulos y obliga al niño a renunciar a un juguete atractivo o a realizar alguna acción difícil para él.

2.6.12. Kirill enseña orgullosamente: «¡Mira qué mariposas tengo!» Tolia, de cinco años, dijo con envidia, indicando a dos de ellas: «Nunca tuve como esas.» Yo, propongo a Kirill que regale una mariposa con puntos rojos o blancos en las alas a Tolia. Kirill protesta. No ayudan los argumentos, tampoco los compromisos. Kiriusha se obstina y no quiere desprenderse de la mariposa bonita, insistiendo en regalarle una muy deteriorada. Nos fuimos a casa.

En casa digo a Kirill que es un tacaño. Kirill está excitado, grita y llora: «¡No soy tacaño!»

Le propongo que vaya y regale la mariposa a Tolia. Kirill: «¡No!» –«entonces, eres un tacaño, porque Tolia te dejó que juegues con el pollito de juguete». –«Le devolveré a Tolia el pollito». Coge el pollito y corre hacia la puerta. Hay que

mencionar que con este pollito Kiriusha juega todo el verano y siempre se lo lleva a la cama para dormir. –«Esto no te ayudará. Seguirás siendo un tacaño.» Kirill coge una mariposa bonita y dice: «No soy tacaño», va al jardín y se la da a Tolia con estas palabras: «Toma. No soy tacaño.» Cuando Tolia la coge Kiriusha rompe a llorar, extiende la mano hacia la mariposa, de nuevo la retrae. Llorando, dice: «Bonita… Yo no soy tacaño…» Sigue sollozando mucho tiempo. Toda la tarde recordaba la mariposa. (Del diario de V. S. Mújina.)

Por supuesto, el desarrollo del autorrespeto, del sentimiento de orgullo y de vergüenza no significa, ni mucho menos, que el niño bajo su influencia controla sistemáticamente sus actos. Él todavía es incapaz para este control. La posibilidad de dirigir conscientemente su conducta está extremadamente limitada en el niño. Es muy difícil para él contenerse de satisfacer inmediatamente un deseo surgido y todavía más difícil realizar una acción poco atractiva propuesta por el adulto.

Los niños, al realizar las tareas que les plantean los adultos y que no son de su interés, bien las modifican convirtiéndolas en juego, bien se distraen rápidamente y no las llevan a cabo. Así, recogiendo los cubos en la caja, el niño de paso construye con ellos torres, bancos o simplemente, al recoger en la caja algunos cubos, se va dejando los otros en el suelo. Es necesario que el adulto sea insistente y le recuerda varias veces para que el niño al final cumpla la tarea.

El desarrollo social del niño va en dos direcciones: a través de la asimilación de las reglas de relaciones mutuas entre las personas y mediante la interacción del niño con el objeto en el mundo de las cosas permanentes. Este proceso se produce a través de un mediador (un mayor) y copartícipe de la asimilación de las normas sociales (un coetáneo). De ese modo, el desarrollo social se presenta como la situación del dominio de las relaciones con el intermediario (un mayor), con el copartícipe de la asimilación de las normas (un coetáneo), con el mundo de las cosas permanentes. Con esto se disgregan tres formas de regularidades, cada una de las cuales tiene, por un lado, su especificidad y, por otro lado, está mediada por las otras.

El niño entra en relaciones con los adultos prácticamente desde el inicio, en la primera edad. Algo más tarde se establecen las relaciones con el coetáneo. Con la edad ambas formas del comportamiento se funden en una única, que se

afianza como una dependencia del objeto de la comunicación.

El niño depende directamente del adulto. Ya desde la primera edad él insiste en recibir emociones positivas. La asimilación de las primeras normas de conducta se produce precisamente con el fondo de esa dependencia directa del niño del adulto, en condiciones de las relaciones predominantemente positivas.

Al mismo tiempo, se desarrolla la aspiración de ser aceptado por el adulto. En la infancia temprana esa necesidad se expresa abiertamente. El niño se dirige directamente al adulto: «¡Mira, cómo estoy comiendo! ¡Mira, cómo lo hago!» Además, el pequeño espera que el adulto exprese su admiración por cómo él come y por cómo lo hace.

1.7.0. Kolia levanta las manos y grita: «¡Mamá, mira! ¡Mamá, mira!» La madre se acerca y dice: «¡Muy bien! ¡Qué bien has aprendido a levantar las manos, como los mayores!» El niño sonríe alegre y empieza a dar saltos: «¡Mira, mamá! ¡Mira, mamá!» Un minuto más tarde intenta recibir la aprobación de la madre intentando saltar sobre un periódico tirado en el suelo, etc. (De las observaciones de R. J. Shakúrov.)

El adulto, como regla general, no desengaña las esperanzas del niño. La educación se estructura sobre la formación en él de la pretensión hacia la aceptación. «¡Qué bien! ¡Lo haces muy bien!» Así en la vida cotidiana los adultos presentan al niño determinadas exigencias y para obtener la aprobación de los adultos el niño aspira a cumplir esas exigencias. La pretensión de obtener la aprobación se convierte en la necesidad del niño que determina el éxito de su desarrollo.

El nombre y su importancia en la edad temprana. En la edad temprana el niño asimila bien su nombre. El nombre del hombre, al mismo tiempo, presenta su individualidad a otros y la entrega al propio niño. El nombre refleja la identidad nacional del niño, es una medida de su protección social, un factor decisivo en el proceso de la obtención de la individualidad. El nombre distingue al niño de otros y, a la vez, indica su sexo (habitualmente a los niños no les gustan los nombres que pueden pertenecer tanto a los chicos como a las chicas). El niño conoce su nombre antes que el apellido y

utiliza el nombre para comunicarse con otros. El nombre individualiza al niño y, al mismo tiempo, lo identifica con una cultura determinada.

«¿Cómo te llamas?» es una de las primeras preguntas que le hace al niño el adulto o el coetáneo cuando entran en comunicación con él.

El niño muy pronto se identifica con su nombre y no se imagina a sí mismo sin este. Se podría decir que el nombre del hombre subyace en la base de su personalidad. El niño defiende el derecho sobre su nombre y protesta si lo llaman con otro nombre.

2.6.10. Andriusha está muy travieso. Provoca a su hermano diciendo que él no es Andriusha, sino Kiriusha.

Andriusha: ¡Yo soy Kika!

Kirill (protestando): ¡Yo soy Kika! Tú eres Diuka.

Andriusha: Yo soy Kika y tú eres Diuka.

Kirill, indignado, llora. (Del diario V. S. Mújina.)

La identificación con el nombre propio se expresa en un interés especial hacia las personas que llevan el mismo nombre, hacia los protagonistas de las obras literarias. En este caso, el niño vive los acontecimientos de la vida de su tocayo con mayor agudeza, se interesa más por su destino. Todo lo que tiene relación con el nombre del niño adquiere para él un especial sentido personal.

Es imposible sobrestimar la importancia del nombre para la formación de la personalidad del niño. Cualquier referencia hacia el niño comienza con el nombre: la aprobación (¡«Petia es un buen chico!») o la crítica de sus acciones inaceptables. El niño de edad temprana empieza a comunicarse con otras personas con su propio nombre cuando domina el lenguaje hasta el punto de poder expresar sus deseos y de evaluar verbalmente a su persona.

Autoconocimiento. La pretensión hacia la aprobación y la identificación con

el nombre están ligadas estrechamente con otros parámetros del autoconocimiento. El conocimiento de sí mismo como del sujeto de la acción constituye una particularidad importante del desarrollo del autoconocimiento. El niño de edad temprana imprescindiblemente pasa del período cuando realiza una misma acción múltiples veces, controlando esa acción en su ejecución estereotipada y en sus variaciones reducidas (un ejemplo clásico: abre y cierra la puerta o el cajón del mueble, empuja un objeto hacia el borde de la mesa para que se caiga, etc.). Precisamente en esas acciones el niño empieza a sentir su voluntad y a percibirse a sí mismo como una fuente de cambios de los objetos y, por tanto, separa a sí mismo del mundo circundante[9].

En la edad temprana el niño vive una transformación cualitativa como un sujeto que por fin toma conciencia de sí mismo en la unidad e identidad de su «Yo».

Entrando paulatinamente al mundo objetal y al mundo de las personas, el niño intenta asimilar estos mundos asimilando los nombres de los objetos y las palabras que descubren las funciones de esos objetos y, además, los papeles y las identificaciones humanas. Precisamente en este período de desarrollo sensitivo del lenguaje y, por consiguiente, de la asimilación de los significados y los sentidos que construyen los factores del desarrollo social el niño empieza a correlacionar con interés su nombre consigo mismo. La correlación del nombre con su propio «Yo» se prolonga bastante tiempo.

Ya a la edad de un año los gemelos Kiriusha y Andriusha reaccionaban correctamente a sus propios nombres: cuando se pronunciaba el nombre «Kiriusha», Kiriusha sonreía alegremente y empezaba a doblar las rodillas; cuando se pronunciaba el nombre «Andriusha», Andriusha presentaba la misma reacción.

Más tarde los niños comenzaron a correlacionarse con sus reflejos en el espejo, «haciendo un nuevo descubrimiento».

1.9.2. Andriusha hizo el siguiente descubrimiento. Se miró al espejo y comunica alegremente: «¡Aquí estoy yo!» Después señala a sí mismo con el dedo: «¡Aquí estoy yo!» Me señala a mí: «¡Aquí está mamá!» Me lleva hacia el espejo: «¡Aquí está mamá!», señala mi reflejo. «¡Aquí está mamá!», me señala a mí. Y de nuevo

indica al reflejo: «¡Aquí está mamá!» Repite lo mismo varias veces.

1.9.7. Durante toda la semana los niños juegan fascinados con el espejo. «¡Aquí estoy yo!», señalan al reflejo en el espejo. «¡Aquí estoy yo!», indican a sí mismos. Cediendo a la insistencia de los niños, ante el espejo fueron llevados todos los adultos. También los juguetes. Los niños con unas caras que expresan gran importancia indican intermitentemente al objeto y a su reflejo. (Del diario de V. S. Mújina.)

La toma de conciencia de sí mismo como de un sujeto aislado, como el «Yo» único, se produce a través de las percepciones corporales, «la imagen» del cuerpo, la imagen visual de su reflejo en el espejo, a través de la vivencia de su voluntad y su capacidad de separarse como una fuente de su voluntad, emociones e imaginación.

Aparición de la aspiración hacia la independencia. La comunicación del adulto con el niño proporciona al último la posibilidad de empezar a tomar conciencia de sí mismo como una persona aislada. Esto sucede en el período desde los dos años y medio hasta los tres años. Por supuesto, esto no tiene lugar «en un momento adecuado», sino paulatinamente.

El aislamiento de su «Yo» se puede observar en la edad temprana. Gracias a las particularidades de la comunicación con los adultos, el pequeño aprende a referirse a sí mismo en tercera persona: «¡Dale a Petia!», «¡Petia quiere!». Sin embargo, muy pronto el niño descubre que el «Yo» puede referirse a él mismo. Aquí se produce el momento decisivo que determina el comienzo de la formación de la autoconciencia: el «Yo» empieza a utilizarse para designarse a sí mismo entre otras personas. La toma de conciencia de sí mismo como del «Yo» puede producirse más temprano o más tarde. Mucho depende de cómo se comunican con el niño los adultos cercanos.

El niño de edad temprana reproduce la relación de los adultos hacia sí mismo. Por eso él a menudo conversa consigo mismo como con un extraño: suplica, regaña, agradece. La fusión con otras personas que vive el niño es posible observar precisamente en la edad temprana. No obstante, también en la edad temprana se observa cómo vive el niño emocionalmente su separación de los otros, cuando su «Yo» único empieza a crecer a través de la percepción del

mundo de los objetos y de las relaciones humanas, cómo vive su aislamiento, que frecuentemente se expresa en la agresión.

Al final del tercer año, bajo la influencia de la creciente independencia práctica, se produce la toma de conciencia de sí mismo como una fuente de diversos deseos y acciones, que está separado de otras personas. Externamente, esa comprensión se expresa en que el niño empieza a hablar de sí mismo no en tercera, sino en primera persona: «Yo quiero», «Dame», «Llévame contigo». En la comunicación con los adultos él aprende a separarse de otras personas.

Precisamente en la comunicación con otras personas el niño empieza a tomar conciencia de que él posee la voluntad que puede utilizar. Consternado, siente el origen de la voluntad. Aparece en él la aspiración a manifestar su voluntad: tiende a ser independiente, a contraponer sus deseos a los deseos de los adultos. Él siente que es capaz de cambiar el mundo de los objetos y las relaciones humanas, se siente capaz de dirigir sus acciones y su imaginación.

Crisis de los tres años. La separación de sí mismo de otras personas, la comprensión de las propias posibilidades a través del sentimiento del dominio del cuerpo, la autosensación de ser una fuente de la voluntad, todo esto lleva a la aparición de un nuevo tipo de relación del niño hacia el adulto. El niño empieza a compararse con los adultos y quiere tener los mismos derechos que los adultos: realizar las mismas acciones, ser igual de independiente y autónomo. Andriusha a los tres años de edad declara: «Cuando sea mayor, yo mismo me voy a limpiar los dientes. Os traeré una tarta. Yo pondré a Kiriusha sobre el armario. Voy a escribir y a leer los libros grandes.» El niño habla acerca del futuro. Pero, en realidad, esto no significa que él tiene intención de esperar hasta que crezca.

El deseo de ser independiente no se expresa solamente en las formas que los adultos proponen al niño («Haz esto tú mismo. Ya eres grande y puedes hacerlo»), sino también en la aspiración tenaz de actuar de un modo y no de otro, lo que le proporciona el sentimiento excitante de la ansiedad al ejecutar su voluntad propia. Este sentimiento es tan fascinante que el niño abiertamente opone sus deseos a los deseos de los adultos.

Al final de la edad temprana Yaroslav de pronto ha descubierto para sí mismo el

placer de la oposición a los adultos cercanos. Sin decir nada, sin rechistar, de repente en los lugares más inesperados empezó a pararse sin moverse. Si lo intentaban llevar de la mano o pedían seguir andando, él se oponía ferozmente y lloraba a borbotones. Si le dejaban en paz, observaba tranquilamente lo que sucedía a su alrededor. Inclusive, podría comer algo si se le ofrecía y él tenía hambre. Pero seguía sin moverse de su sitio. Si el adulto se iba, Yaroslav se quedaba. En una ocasión esta contrapartida duró 1 hora y 40 minutos. Y solamente las gotas gordas de la lluvia que se acercaba sirvieron de argumento para que se fuera. (De los materiales de V. S. Mújina.)

Hay opinión que las muestras de la tenacidad son la terquedad y el negativismo, dirigidas generalmente contra los adultos más allegados. En realidad, la forma negativa de la conducta raras veces se manifiesta en relación con otros adultos y tampoco afecta a los coetáneos. El niño inconscientemente calcula que la tozudez que pone a prueba sus relaciones con los cercanos no le causará gran daño.

La experimentación de la voluntad propia, el negativismo abierto y la terquedad tienen matices diferentes en el comportamiento. En el primer caso se puede ayudar al niño a poner a prueba a sí mismo, proponiéndole todas las variantes posibles de las situaciones difíciles que él mismo debe de determinar para sí. Sentirse origen de la voluntad constituye un momento importante en el desarrollo del autoconocimiento.

La actitud negativa y la terquedad se desarrollan dentro de las relaciones entre los adultos y el niño. Cuando el niño se siente capaz de actuar con éxito por su propia cuenta, él intenta hacerlo todo «él mismo». Los intentos de tratar al niño en el marco de las relaciones formadas con anterioridad pueden favorecer al negativismo y la terquedad. Precisamente el adulto, como un hombre más socializado, debe en cada caso aislado encontrar la salida de la contraposición infantil que lleva a que el niño experimente un sentimiento emocional profundo causado por su separación de los otros. Porque, al insistir en algo, el niño no solamente realiza su independencia, sino que también por primera vez experimenta que está apartándose de los otros, lo que provoca él mismo, gracias a su propia voluntad o la conducta incorrecta.

La crisis de los tres años surge como resultado de los logros determinados en el

desarrollo personal del niño y de su imposibilidad de actuar según los modos de la comunicación con otras personas asimilados anteriormente. Pero precisamente la vivencia de la crisis agudiza la sensibilidad del niño hacia los sentimientos de otras personas, enseñando no solamente los hábitos de la comunicación positiva, sino que también los hábitos de las formas aceptables para separarse de los que le rodean. Estas vivencias enseñan a reflexionar sobre sí mismo y sobre otras personas, a compararse con otras personas en la situación de comunicación en el espacio social controlado por las reglas y los deberes que se expresan para la conciencia infantil con palabras tan significativas como: «se puede» y «no se puede».

Las formaciones nuevas (la voluntad propia en desarrollo de la que el niño toma conciencia; la capacidad para separarse; las capacidades de reflexión, etc.) que surgen en el proceso del desarrollo y se viven de un modo especial en las condiciones de la crisis preparan al niño para convertirse en personalidad.

4. Actividad objetal y otras formas de la actividad

El desarrollo de la actividad objetal. Ya en el período de la primera edad el niño realiza manipulaciones bastante complejas con los objetos: puede aprender algunas acciones enseñadas por los adultos, trasladar la acción asimilada en un objeto nuevo, inclusive puede elaborar algunas acciones propias adecuadas. Sin embargo, las manipulaciones están orientadas solamente hacia la utilización de las propiedades y las relaciones externas de los objetos: el niño actúa con la cuchara de igual manera como con el palo, el lápiz o la paleta.

El paso de la primera edad a la edad temprana está ligado al desarrollo de una nueva relación con el mundo de los objetos: estos empiezan a presentarse para el niño no solamente como los objetos cómodos para manipular, sino que también como las cosas que tienen una finalidad determinada y un modo determinado de utilización, es decir, en calidad de la función que les fue conferida por la experiencia social. Los intereses principales del niño se trasladan al campo del dominio de las acciones cada vez nuevas con los objetos y el adulto adopta el papel de tutor, de colaborador y asesor. En el transcurso de toda la edad temprana se produce el paso hacia la actividad objetal. La especificidad de la actividad objetal consiste en que en ese período, por primera vez, el niño descubre las funciones de los objetos: la finalidad de las cosas constituye sus propiedades ocultas. Las funciones de los objetos no pueden ser reveladas mediante una simple manipulación. Así, el niño puede interminablemente abrir y cerrar la puerta del mueble, golpear con la cuchara la mesa, pero con estas acciones no avanzará ni un paso en el conocimiento de las funciones de los objetos. Solamente el adulto es capaz de descubrir para el niño en una u otra forma para qué sirve uno u otro objeto, cuál es su designio funcional.

La asimilación de la finalidad de los objetos por el niño constituye una facultad específicamente humana, diferenciándose por principio de las formas de imitación que, por ejemplo, se observan en los monos.

El mono puede aprender a beber con el tazón, pero el tazón no adquiere para él el significado permanente de un objeto que sirve para beber. Si el animal tiene sed y ve el agua en el tazón, la bebe. Sin embargo, con el mismo éxito beberá de

un balde o del suelo, si el agua en ese momento se halla allí. Al igual, como al propio tazón en otro momento cuando no tiene sed el mono lo utilizará para las manipulaciones más diversas: lo tirará, golpeará con él, etc.

El niño, gracias al adulto, de pronto entra en el mundo de los objetos permanentes. Él asimila la finalidad constante de los objetos que les confiere la sociedad y que en general no se modifican dependiendo del momento dado. Esto, por supuesto, no significa que aprendiendo una u otra acción objetal el niño utiliza el objeto solamente según su finalidad. Así, al aprender a trazar líneas con el lápiz, él también podrá utilizar los lápices para rodarlos sobre la mesa o para construir con ellos un pozo. Pero lo importante es que el niño haciendo esto conoce la auténtica finalidad del objeto. Cuando un niño travieso de dos años coloca sobre la cabeza la bota y se ríe, él entiende la discordancia de la acción y el designio de la bota.

En las primeras etapas del desarrollo de la actividad objetal, la acción y el objeto están ligados muy estrechamente entre sí: el niño es capaz de realizar la acción asimilada solamente con el objeto que está destinado para ello. Si le proponen, por ejemplo, peinarse con un palito o beber del cubo, resulta que él es incapaz de hacerlo y la acción se frustra. Solo paulatinamente se produce la separación de la acción que favorece a que los niños de edad temprana adquieran la posibilidad de realizar la acción también con los objetos que no corresponden a esta o de utilizar el objeto con un fin distinto de su designio directo.

Por tanto, la relación entre la acción y el objeto pasa por tres fases de desarrollo. En la primera fase el niño ejecuta con el objeto cualquier acción posible que conoce. En la segunda fase el objeto se utiliza solamente según su finalidad directa. Y, por fin, en la tercera fase se produce una especie de retroceso hacia el antiguo modo libre de utilización del objeto, pero en un nivel totalmente distinto: el niño ya conoce la función principal del objeto.

Es importante que, al asimilar las acciones con los objetos cotidianos, el niño, al mismo tiempo, asimila también las reglas del comportamiento en la sociedad relacionadas con estos objetos. Así, si el niño se enfada con el adulto, él puede tirar la taza al suelo. Pero enseguida en su rostro se expresarán el susto y el arrepentimiento, ya que entiende que ha transgredido las reglas de la utilización del objeto que son obligatorias para todos.

A causa del dominio de la actividad objetal se modifica el carácter de la

orientación del niño en las situaciones nuevas para él cuando se encuentra con algún objeto nuevo. Si en el período de manipulación el niño, al recibir un objeto desconocido, actúa con él con todos los procedimientos familiares, más tarde su orientación se dirige para aclarar para qué sirve este objeto y cómo puede ser utilizado. La orientación de tipo «¿qué es?» se sustituye por la orientación de tipo «¿qué puedo hacer con él?».

Sin embargo, todas las acciones que el niño asimila durante este período son de un tipo y no todas tienen un significado igual para el desarrollo psíquico. Las peculiaridades de las acciones dependen, ante todo, de las peculiaridades de los propios objetos. Algunos objetos tienen un modo totalmente determinado y singular para su utilización. Aquí se incluyen: la ropa, la vajilla, los muebles. La vulneración del modo de su utilización puede considerarse también como una vulneración de las reglas del comportamiento. Otros objetos permiten un trato mucho más libre. Por ejemplo, los juguetes. No obstante, estos también tienen sus grandes diferencias. Algunos juguetes están destinados para realizar unas acciones determinadas y en su propia estructura llevan el modo de su utilización (la pirámide, la «matrioshka»); también existen los juguetes que pueden ser empleados de diferentes maneras (los cubos, las pelotas). Para el desarrollo psíquico presenta mayor importancia el dominio de las acciones con los objetos cuyo modo de utilización es bastante singular.

Además de los objetos con la destinación y los modos de acción funcionales fijos, afianzados históricamente en la cultura, existen también los así llamados objetos polifuncionales. En el juego del niño y en la vida práctica de los adultos estos objetos pueden sustituir a otros objetos. Mayoritariamente, el niño descubre las posibilidades de la utilización de los objetos polifuncionales con ayuda del adulto.

Los modos de la utilización de los objetos diferentes se distinguen entre sí. En unos casos para la utilización del objeto es suficiente realizar una acción elemental (por ejemplo, tirar del pomo para abrir la puerta del armario); en otros casos es necesaria una acción más compleja, que exige tomar en cuenta las propiedades del objeto y su relación con otros objetos (por ejemplo, cavar un hoyo en la arena con la paleta). Las acciones que presentan unas exigencias mayores para la psique favorecen más al desarrollo psíquico.

De las acciones que el niño domina en la infancia temprana, un mayor significado para su desarrollo psíquico tienen las acciones correlacionadas e

instrumentales. Las acciones correlacionadas se emplean para establecer las determinadas relaciones mutuas espaciales entre dos o más objetos (o sus partes). Estas son, por ejemplo, la acción de armar una pirámide con las arandelas, la utilización de los juguetes desmontables de todo tipo, la acción de cerrar una caja con la tapa.

Ya en la primera edad los niños empiezan a realizar las acciones con dos objetos: juntar, tapar, etc. Sin embargo, estas manipulaciones se distinguen por lo que el niño, ejecutándolas, no toma en cuenta las propiedades de los objetos: no selecciona los objetos según su forma y el tamaño, no los coloca en algún orden. Las acciones correlacionadas que empiezan a asimilarse en la edad temprana, al contrario, exigen tal consideración. Así, para armar correctamente la pirámide es necesario tomar en cuenta la relación del tamaño de las arandelas: primero se coloca la mayor y después se pasa a las de menor tamaño. Para montar una «matrioshka» hace falta seleccionar las medias piezas del mismo tamaño, comenzando por la menor figura primero y después colocándola con la mayor que ella, etc. De igual manera en las acciones con los juguetes desmontables es necesario considerar las propiedades de los objetos, seleccionar los elementos idénticos o correspondientes, colocarlos en algún orden.

Estas acciones deben regularse por el resultado que se aspira a obtener (una pirámide o «matrioshka» armada), pero el niño no es capaz de lograrlo solo e inicialmente tampoco lo intenta. En el caso de montar una pirámide, él se contenta con que coloca las arandelas en cualquier secuencia y la culmina con la tapa. El adulto acude para ayudar y proporciona al niño el modelo de la acción, atrae su atención hacia los errores, enseña a lograr el resultado correcto. En fin de cuentas, el niño domina la acción. Sin embargo, esta puede realizarse de diferentes maneras. En unos casos el niño desarmando la pirámide simple-mente memoriza dónde pone cada arandela e intenta montar la pirámide del mismo modo. En otros casos el niño avanza mediante el camino de los ensayos, fijándose en los errores cometidos y corrigiéndolos; en terceros casos selecciona visualmente las arandelas necesarias y las coloca según el orden.

Los procedimientos de la realización de las acciones correlacionadas que se forman en el niño dependen de las peculiaridades del aprendizaje. Si los adultos proporcionan solamente el modelo de la acción, montando y desarmando la pirámide varias veces ante los ojos del niño, él memorizará más rápido el lugar donde se coloca cada arandela al desmontar la pirámide. Si los adultos llaman la atención del niño en los errores y su corrección, es más probable que él

empezará a actuar mediante ensayos. Y, finalmente, al enseñar a correlacionar las arandelas, seleccionando la mayor entre ellas, es posible ejercitar la facultad de elegirlas visualmente. Solamente el último modo corresponde al objetivo de la acción, permitiendo realizar las acciones en las condiciones más variadas (los niños que han aprendido según los dos primeros modos no son capaces de armar una pirámide si, por ejemplo, en lugar de las cinco arandelas habituales reciben diez o doce).

Las acciones instrumentales constituyen las acciones en las cuales un objeto-herramienta se utiliza para actuar sobre otros objetos. La utilización de las herramientas inclusivamente más simples, sin mencionar las máquinas, no solamente multiplica las fuerzas naturales del hombre, sino que también le proporciona la posibilidad de ejecutar varias acciones que están fuera del alcance de una mano desarmada. Las herramientas son una especie de órganos artificiales del hombre que este sitúa entre sí y la naturaleza. Basta con recordar el hacha, la cuchara, la sierra, el martillo, las tenazas, el cepillo, etc.

Claro está que el niño conoce solamente la utilización de algunas herramientas más elementales: la cuchara, la taza, la paleta, el lápiz. Sin embargo, esto también tiene una gran importancia para su desarrollo psíquico, ya que en estas herramientas están presentes los rasgos propios de cualquier herramienta. El modo de la utilización de las herramientas elaborado por la sociedad está fijado en su estructura.

La herramienta se presenta en calidad de intermediario entre la mano del niño y los objetos sobre los que él tiene que actuar, y cómo se produce esta actuación depende de la estructura de la herramienta. Las acciones de cavar la arena con la paleta o comer la papilla con la cuchara son distintas de las que se podrían realizarse con la mano. Por eso el dominio de las acciones instrumentales exige una reestructuración completa de los movimientos de la mano del niño, su subordinación a la estructura de la herramienta. Analizaremos esto en el ejemplo de la utilización de la cuchara. Su estructura demanda que después de llenarla con la comida el niño la sujetara de modo que no se derramara el alimento. Sin embargo, la comida que se coge con la mano se lleva del plato a la boca directamente. Por consiguiente, el movimiento de la mano provista de cuchara tiene que reestructurarse. Pero la estructuración del movimiento de la mano puede suceder solamente si el niño aprende a considerar la relación entre la herramienta y los objetos para los cuales está destinada la acción: entre la cuchara y el alimento, la paleta y la arena, el lápiz y el papel. Es una tarea

bastante difícil. Toda la experiencia de las acciones manipulativas enseña al niño a relacionar el resultado de las acciones con la actuación sobre los objetos, ayudada de la propia mano y no de otro objeto.

El niño domina las acciones instrumentales en el transcurso del aprendizaje bajo la dirección sistemática del adulto que enseña la acción, orienta la mano del niño, llama su atención hacia el resultado. No obstante, también en esas condiciones, la asimilación de las acciones instrumentales no se produce de pronto. Esta pasa por varias etapas. En la primera etapa la herramienta sirve de hecho para el niño solamente como la prolongación de su propia mano y él intenta utilizarla al igual como la mano. No hay que ir más lejos: los niños empuñan la cuchara procurando hacerlo lo más cerca de la concavidad, inclusivamente poniendo en esta los dedos, y al llenar la cuchara con la comida, la llevan a la boca de igual manera como llevarían el puño. Con esto, toda la atención está atraída por la cuchara y no por el alimento. Naturalmente, la mayor parte de este se derrama o se cae y a la boca llega una cuchara casi vacía. En esta etapa, aunque el niño empuña una herramienta, su acción todavía no es instrumental, sino manual. La siguiente etapa consiste en que el niño empieza a orientarse hacia la relación entre la herramienta y el objeto hacia el cual se aplica la acción (la cuchara con el alimento), pero la realiza con éxito solamente algunas veces, intentando repetir los movimientos que resultan ser exitosos. Y, solo al final, se consigue la adaptación suficiente de la mano hacia las propiedades de la herramienta, o sea, surge la acción instrumental.

Las acciones instrumentales que domina el niño de la edad temprana son bastante imperfectas. Estas siguen perfeccionándose posteriormente. Sin embargo, lo importante no es hasta qué grado elaboró el niño las acciones correspondientes, sino el hecho de que él asimile el propio principio de la utilización de las herramientas que constituye uno de los principios primordiales de la actividad del hombre. La asimilación del principio de la acción instrumental proporciona al niño en algunas situaciones pasar por su cuenta a utilizar los objetos en calidad de herramientas más simples (por ejemplo, utilizar el palo para alcanzar un objeto alejado).

El niño, empezando a cumplir las reglas de la utilización de los objetos, psicológicamente entra en el mundo de las cosas permanentes: los objetos representan para él las cosas que tienen una finalidad determinada y un determinado modo de utilización. Al pequeño se le enseña que el objeto en la vida cotidiana tiene un significado constante que le confiere la sociedad. Al

hombre pequeño todavía no le explican que el significado del objeto puede cambiar en una situación extrema.

Psicológicamente, el niño ya está dirigido hacia la actividad objetal, pero su desarrollo social se determina por la asimilación de la norma elemental de la conducta en el mundo de las cosas permanentes y de algunas normas que rigen las relaciones mutuas entre las personas referentes a estas cosas. Las normas que se presentan al niño de la edad temprana son singulares y determinadas. Las reglas se enseñan de modo que el pequeño siempre actuará de modo singular: con el jabón se lavan las manos, la taza sirve para beber, el pañuelo, para limpiarse la nariz, etc.

Se ha realizado con los niños una conversación experimental. El adulto planteaba verbalmente al niño una situación problemática que este tenía que resolver también en el plano verbal.

El experimentador le enseñaba al niño una secuencia de diversos objetos y le preguntaba: «¿Qué se puede hacer con este objeto?»; «¿Se podría hacer algo más?»; «¿Es posible utilizarlo de ese modo? (Y el experimentador nombraba otra acción que no era propia del objeto dado.) ¿Por qué es posible? ¿Por qué es imposible?» El niño mentalmente figura las acciones mencionadas, las correlacionaba con las acciones objetales, con los objetos concretos y expresaba su conclusión acerca de la posibilidad o imposibilidad del uso del objeto propuesto. Así, al niño se le mostraba un pañuelo y se le hacían las siguientes preguntas: «Aquí está el pañuelo. ¿Qué hacer con él?»; «¿Se puede secar las manos con el pañuelo? ¿Por qué es posible? ¿Por qué es imposible?»; «¿Se puede limpiar con el pañuelo la mesa? ¿Por qué es posible? ¿Por qué es imposible?»; «¿Se puede limpiar con el pañuelo los zapatos? ¿Por qué es posible? ¿Por qué es imposible?»

En la mayoría de los casos, los niños de la edad temprana no pueden argumentar su respuesta, intentando, sin embargo, conservar la función del pañuelo. El adulto pregunta: «¿Se puede limpiar con el pañuelo los zapatos?» Los niños responden: «No se puede porque…»; «Solamente se puede limpiar la nariz y nada más».

El comportamiento del niño con los objetos que tienen una función singular fija y los objetos que se utilizan de diferente manera y para distintos fines se investigó con el método de la sustitución múltiple de las funciones del objeto. Ese método presupone la utilización de los mismos objetos en la situación lúdica y real. Durante el experimento, el niño se encuentra en la situación de la motivación doble contradictoria cuando tiene que tomar la decisión sobre cómo él debe actuar con el objeto: bien acorde con su designio funcional directo, bien según la designación que se ofrece.

En el experimento se emplearon los objetos que tenían, por una parte, las posibilidades de la utilización polifuncional; por otra parte, tenían las limitaciones cuya trasgresión era una burda violación de las normas que determinaban la utilización de estos objetos.

Para el niño de la edad temprana es importante utilizar el objeto según su finalidad funcional. Los resultados de la investigación obtenidos en las situaciones reales demostraron que los niños de la edad temprana asimilan firmemente los modos sociales de la utilización de las cosas y no desean transgredir estas reglas.

El desarrollo social del niño depende de su lugar en el sistema de las relaciones sociales, de las condiciones objetivas que determinan el carácter de su comportamiento y las peculiaridades del desarrollo de su personalidad. En la edad temprana el niño psicológicamente entra en el mundo de las cosas permanentes con la constante ayuda emocional del adulto. La relación del adulto hacia el niño y el carácter de la actividad rectora crean una autoestima positiva, «Yo soy bueno», manifestada notoriamente, la pretensión de aprobación por el adulto, la tendencia hacia el maximalismo en los juicios relacionados con las reglas de la conducta y una aspiración estable a utilizar los objetos de acuerdo con su designio[10]; de la ignorancia él pasa al mundo de las cosas permanentes y al mundo de las relaciones coordinadas de su ambiente cultural.

Al mismo tiempo, la utilización del objeto polifuncional produce las nuevas formaciones positivas en el desarrollo psíquico del niño.

Los objetos polifuncionales presentan para el niño de la edad temprana un medio para dominar las sustituciones. Las acciones sustitutivas libran al niño del apego conservador hacia la designación funcional del objeto en el mundo de los objetos permanentes: él empieza a descubrir la libertad para actuar con los

objetos.

Formación de los nuevos tipos de actividad. Hacia el final de la infancia temprana (en el tercer año de vida) empiezan a estructurarse las nuevas formas de actividad que alcanzan un nivel desarrollado fuera de los límites de esta edad y empiezan a determinar el desarrollo psíquico. Son el juego y las formas productivas de la actividad (el dibujo, el moldeado, la construcción).

El juego como una forma especial de la actividad infantil tiene su historia de desarrollo relacionada con el cambio de la situación del niño en la sociedad. Sería erróneo relacionar el juego del niño con el así llamado juego de las crías animales, que representa la ejercitación de las formas de conducta instintivas heredadas. Sabemos que la naturaleza del comportamiento humano no es instintiva y que los niños obtienen el contenido para sus juegos de la vida de los adultos que les rodean.

En las etapas más tempranas del desarrollo de la sociedad, el procedimiento principal para obtener el alimento fue la recolección con la utilización de las herramientas primitivas (de los palos) para sacar las raíces comestibles. Los niños desde los primeros años de vida se introducían en la actividad de los adultos, dominando prácticamente los modos para obtener la comida y para utilizar las herramientas primitivas. No existía el juego separado del trabajo.

Con el paso a la caza, la ganadería y la agricultura, aparecen las herramientas que ya no están al alcance de los niños y exigen una preparación especial. Surge la necesidad social de preparar al futuro cazador, ganadero, etc. Los adultos construyen para los niños los instrumentos de menor tamaño (los cuchillos, los arcos, las hondas, las cañas de pescar, los lazos), que son unas reproducciones exactas de las herramientas de los adultos. Estos juguetes peculiares crecen junto con los niños, adquiriendo paulatinamente todas las propiedades y las dimensiones de las herramientas laborales de las personas adultas.

La sociedad está extremadamente interesada en preparar a los niños para la participación en las áreas más importantes del trabajo y los adultos favorecen en todos los aspectos a los juegos-ejercicios de los niños. En este tipo de sociedad todavía no existe la escuela como una institución especial. Los niños en el proceso de la ejercitación bajo la dirección de los adultos dominan los modos de la utilización de las herramientas. Los juegos-competiciones constituyen una

exhibición social de los logros de los niños en el dominio de las herramientas de trabajo.

Se produce la complicación consecutiva de las herramientas del trabajo y de las relaciones laborales ligadas a estas. Empiezan a desplazar a los niños de las esferas de la actividad laboral complejas e inalcanzables para ellos. El crecimiento de la complejidad de las herramientas del trabajo lleva a que los niños son incapaces de dominar su utilización en los juegos-ejercicios con sus modelos de menor tamaño. Las herramientas del trabajo, al disminuirse, pierden sus funciones principales, conservando solamente la semejanza externa. Así, si es posible lanzar con un arco disminuido una flecha y acertar en el objetivo, un rifle reducido es solo la representación del rifle: es imposible disparar con él y solamente se puede representar los disparos. De ese modo surge el juguete representativo. Al mismo tiempo, los niños de desplazan también de las relaciones sociales de los miembros adultos de la sociedad.

En esta fase del desarrollo de la sociedad aparece una nueva forma del juego: el juego del rol. En él los niños satisfacen su principal necesidad social –la aspiración hacia la vida conjunta con los adultos–. Para los niños ya no es suficiente participar en el trabajo de los adultos. Los niños, estando a solas, se agrupan en las uniones infantiles y organizan en estas una vida lúdica especial que reproduce en los rasgos generales las relaciones sociales y la actividad laboral de las personas adultas, asumiendo sus papeles. De ese modo, del lugar especial que ocupa el niño en la sociedad y que está relacionado con el crecimiento de la complejidad de la producción y de las relaciones laborales surge el juego del rol como una forma especial de la vida conjunta del niño con los adultos.

En el juego del rol la reproducción de las acciones objetales pasa al segundo plano y en el primer plano se destaca la reproducción de las relaciones sociales y de las funciones laborales. Con esto se satisface la necesidad principal del niño como un ser social de la comunicación y de la vida común con los adultos.

Las premisas del juego del rol surgen en el transcurso de la infancia temprana dentro de la actividad objetal. Estas consisten en el dominio de las acciones con los objetos del tipo especial, con los juguetes. Ya al principio de la infancia temprana, los niños en la actividad conjunta con los adultos asimilan algunas acciones con los juguetes y después las reproducen por su propia iniciativa. Estas acciones habitualmente se denominan como juego, sin embargo, tal

designación puede aplicarse a la situación dada solo condicionalmente.

El contenido de los juegos iniciales se limita por dos o tres acciones, por ejemplo, dar de comer a la muñeca o al animal, acostarlos para dormir. De hecho, los niños de esa edad todavía no reflejan los momentos de su propia vida (como sucede más tarde), sino que manipulan el objeto de modo como se los enseñó el adulto. Ellos todavía no alimentan a la muñeca, no la acunan, sino que solamente imitan a los adultos, acercan la taza a la boca de la muñeca o la acuestan y le dan palmadas. Lo característico de estos juegos especiales es el hecho que el niño realiza las acciones determinadas solo con aquellos juguetes que el adulto utilizó en la actividad común con él.

No obstante, muy pronto el niño empieza a trasladar el modo de actuar del adulto hacia otros objetos. Por primera vez aparecen los juegos que constituyen las reproducciones de las acciones en las condiciones nuevas que el niño observó en la vida cotidiana.

1.3.0. Irina, al observar cómo se cocinan en la cazuela los cereales, coge un tazón, lo pone sobre la silla y empieza a remover con la cucharilla en el tazón vacío, a ser más preciso, golpea con la cucharilla el fondo del tazón, elevándola y bajándola. Después golpea suave-mente con la cucharilla el borde de la cazuela al igual como lo hace el adulto para limpiar la cuchara de los cereales. (De las observaciones de F. I. Frádkina.)

La transferencia de la acción observada en la vida real hacia los juguetes enriquece sustancialmente el contenido de la actividad infantil. Surgen múltiples juegos nuevos: los niños bañan a la muñeca, vierten el agua sobre ella, representan el salto del sofá al suelo, la bajan por el tobogán, van a pasear con ella. Durante ese mismo período el niño puede representar diversas acciones sin ejecutarlas realmente. Él come de una taza vacía, escribe con un palito sobre la mesa, cocina los cereales, lee.

1.3.0. Irina cuando encuentra un libro (de cualquier tipo: una agenda, un libro infantil, el documento de afiliación sindical, es decir, cualquier ejemplo de un

libro con páginas), se sienta en el suelo, lo abre, pasa las páginas y pronuncia una serie de sonidos no diferenciados. En los últimos días esto se denomina con la palabra «leer». Esta palabra ella la utiliza para expresar su deseo de obtener el libro. Hoy ella también se sentó, empezó a pasar las páginas y más tarde yo he oído la palabra «liblo» (libro), seguida de los sonidos que difícilmente reproducen la «lectura». (De las observaciones de F. I. Frádkina.)

Durante ese período, un consejo puede provocar en el niño un juego de contenido nuevo si la acción correspondiente le es conocida. La transferencia de la acción de un objeto a otro y la debilitación de la relación estable con el objeto manifiestan que el niño avanza significativamente en el dominio de las acciones. Sin embargo, aquí todavía está ausente la transformación lúdica de los objetos, la utilización de unos objetos en lugar de otros. Tal transformación surge más tarde y representa el primer paso hacia la conversión de la acción objetal en la propiamente lúdica.

Además de los juguetes representativos, los niños empiezan a utilizar ampliamente los objetos diversos en calidad de sustitutos de los objetos ausentes. Así, un cubo, un taco, una bobina, una piedra pueden utilizarse por el niño en calidad del jabón para bañar la muñeca; él puede darle de comer a la muñeca con ayuda de una piedra, una anilla de plástico, un cilindro del material de construcción; él mide la temperatura a la muñeca con un palito, una cuchara, un lápiz; le corta el pelo o las uñas con una horquilla, un palito, etc. Al sustituir un objeto por otro, el niño inicialmente no le da al objeto-sustituto una denominación lúdica. Él sigue llamando a los objetos-sustitutos por sus nombres habituales independientemente de su utilización en el juego dado.

2.1.0. Lida, sentada en la alfombra, tiene en las manos una rueda del caballo-balancín y un clavo. El educador le ofrece una muñeca diciendo: «Dale de comer». Lida acerca el clavo a la boca de la muñeca, es decir, lo utiliza como una cuchara. A la pregunta: «¿Qué es esto?» Lida responde: «Clavo». Después corre hacia un cuenco y remueve en él con el clavo, diciendo: «Cele... (cereales)». De nuevo, regresa donde está la muñeca y la alimenta con ayuda del clavo. El clavo sigue con la denominación de clavo, incluso en el juego él no representa para el niño una cuchara, aunque se utiliza como tal, bien es verdad

que solamente en calidad de suplemento para los juguetes representativos. (De las observaciones de F. I. Frádkina.)

En la siguiente etapa, los niños no solamente utilizan unos objetos para sustituir otros, sino que ya les otorgan las denominaciones lúdicas.

Los niños de la edad temprana inicialmente actúan con el objeto y después toman conciencia de la destinación del objeto en el juego. Con la particularidad de que el niño necesita actuar con el objeto-sustituto de igual manera como con un objeto real. Todavía no es necesaria la similitud del color, el tamaño, el material.

Aunque en los juegos de los niños de la edad temprana no hay roles extendidos, se observa que paulatinamente se forman las premisas para el juego del rol. Junto con la aparición en los juegos de los objetos-sustitutos, los niños empiezan a representar las acciones de los adultos concretos (de la madre, de la educadora, de la niñera, del médico, del peluquero).

2.4.0. Tania acuesta a la muñeca para hacerla dormir, la tapa esmeradamente, colocando la manta de la manera como lo hace habitualmente la educadora y dice, refiriéndose a la muñeca: «Es hora de dormir.» A la misma edad, ella vierte el agua en una taza y dice: «¡No tocar la compota!» Trae a la muñeca, la sienta y dice: «Espera, que te doy la compota.» De nuevo vierte el líquido de un recipiente al otro y dice: «¡Come! ¡No, no! No te daré el segundo.» (Esto dice la educadora a los niños si no terminan el primer plato.)

2.6.0. Boria sienta al conejo de juguete sobre el periódico, le coloca en el pecho otro trozo de periódico a modo de pechero y coge en la mano una paja de la escobilla. A la pregunta de la educadora: «¿Qué estás haciendo?», Boria contesta: «Bolia peluquelo (peluquero)» y pasa la ramita por la cabeza y las orejas del conejo, le corta el pelo. (De las observaciones de F. I. Frádkina.)

Como regla general, hasta el final de la infancia temprana el niño se denomina a sí mismo con el nombre del adulto después de la acción. Inicialmente el niño

juega, después se nombra a sí mismo, ya que en su acción reconoce la acción del adulto.

Las premisas para el juego del rol –el cambio de los nombres de los objetos, la identificación por el niño de sus acciones con las acciones del adulto, la denominación de sí mismo con el nombre de otra persona, la formación de las acciones que reproducen las acciones de otras personas– el niño las asimila bajo la dirección de los adultos.

A causa del desarrollo de la actividad objetal en la infancia temprana surgen también las premisas para dominar el dibujo que en la edad preescolar se convierte en una forma especial de la actividad: la actividad representativa. En la infancia temprana el niño aprende a trazar líneas sobre el papel, a crear los así llamados garabatos y asimila la función representativa del dibujo: empieza a entender que el dibujo puede representar unos u otros objetos. El comienzo de los garabatos está ligado a la manipulación con el lápiz y al papel que proporcionan al niño los adultos. Al imitar a los adultos pasando el lápiz sobre el papel, los niños empiezan a percibir que en este quedan huellas. Los garabatos que deja el lápiz constituyen unas líneas interrumpidas, ligeramente redondeadas con una presión débil igualada de la mano.

Pronto el niño asimila la función del lápiz como una herramienta destinada a trazar líneas. Los movimientos del niño se hacen más precisos y variados. También se hacen más variados los garabatos trazados sobre el papel. El niño centra su atención en ellos. Él empieza a tener preferencias hacia unos garabatos ante los otros y a repetir algunos de ellos múltiples veces. Al recibir el resultado que atrae su atención, el niño lo observa, dejando toda la actividad (aktívnost´) motora, después repite el movimiento y obtiene otros garabatos, similares por apariencia a los primeros, que también estudia atentamente.

Con mayor frecuencia, el niño prefiere reproducir los garabatos más firmes. Aquí se incluyen las líneas cortas y rectas (las horizontales y las verticales), los puntos, las líneas en forma de «v» o de espiral. En esta etapa, las líneas trazadas por el niño –las líneas figurativas– todavía no representan nada y por eso obtienen nombre de prerrepresentativas. El paso del niño de la etapa prerrepresentativa hacia la representación incluye dos fases: inicialmente surge el reconocimiento del objeto en la conjunción casual de las líneas, y después, la representación premeditada.

Por supuesto, los adultos intentan dirigir la facultad de dibujar del niño, enseñándole cómo dibujar una pelota, el sol, cuando él traza las líneas sobre el papel se le pregunta qué ha dibujado. Sin embargo, hasta cierto momento el niño no acepta tales indicaciones y preguntas. Él se contenta con hacer los garabatos. El cambio se produce cuando el niño empieza a relacionar algunos garabatos con uno u otro objeto, llamándolos palo, tío, etc. La posibilidad de que entre los garabatos aparezca la representación del objeto es tan atractiva para el niño que él empieza impacientemente a esperar ese momento, trazando con energía las líneas. Él reconoce al objeto en el conjunto de las líneas que tienen con este una semejanza bastante lejana y se apasiona hasta el punto de encontrar en un garabato uno o dos objetos («Es una ventana…, no, es una cómoda» o: «Un señor, no, es un tambor… Un señor toca el tambor»).

Sin embargo, la representación premeditada no aparece de pronto. Paulatinamente, el niño pasa de la denominación de un garabato ya trazado a la formulación de lo que se dispone a representar. La formulación verbal de la intención constituye el comienzo de la actividad representativa del niño.

Cuando el niño de la edad temprana expresa la intención de representar algo («Voy a dibujar a un señor…, al sol…, al conejo»), él figura una imagen gráfica conocida, o sea, el conjunto de las líneas que en su experiencia anterior se designaba como uno u otro objeto. La imagen gráfica de muchos objetos es una línea curvada y cerrada. Así, por ejemplo, las curvas circulares con que una niña de dos años cubría el papel, llamándolas «una señora», «un señor», «una bola», etc., no se diferenciaban, en esencia, una de la otra. Sin embargo, el niño llega a comprender que solo una denominación del objeto sin alguna semejanza con este no puede satisfacer a las personas que se encuentran a su alrededor. También el propio dibujante deja de obtener la satisfacción, ya que se olvida rápidamente lo que representó. El niño empieza a emplear las imágenes gráficas que están a su alcance solamente para la representación de los objetos que tienen algún parecido con estas imágenes gráficas. Al mismo tiempo, él intenta buscar las imágenes gráficas nuevas. El niño no solamente no dibuja los objetos de cuyas imágenes gráficas no dispone (es decir, no puede figurar cómo es posible representarlos), sino que rechaza dibujarlos a la solicitud del adulto. Así, un niño categóricamente se negaba a dibujar una casa, un hombre y un pájaro, pero él mismo ofrecía con entusiasmo: «¿Quieres que dibuje cómo escriben? ¿Quieres que dibuje una escalera?»

En ese período se reduce drásticamente el círculo de los objetos representados.

El niño se dedica a dibujar uno o algunos objetos, ya que el dibujo se convierte para él en la actividad de representar estos objetos y, por consiguiente, a veces, inclusive adquiere una denominación especial, por ejemplo, «hacer al hombrecillo».

El origen de las imágenes gráficas que utiliza el niño puede ser diferente. Algunas de ellas él mismo las encuentra en el proceso de trazar, las otras son el resultado de la imitación, de la copia de los dibujos ofrecidos por los adultos en forma de modelos pero significativamente simplificados. A las últimas pertenece la representación del hombrecillo, típica para los niños, en forma de «un cabeza-piernas» –el círculo con puntos y rayas dentro que representan la cabeza y las líneas unidas a este que representan las piernas–. Mientras la reserva de las imágenes gráficas del niño es muy pequeña, en su dibujo se manifiesta la conjunción de la representación premeditada del objeto para el cual ya existe tal imagen (por ejemplo, el hombre en forma de «un cabeza-piernas») y del reconocimiento en las líneas trazadas casual-mente de los objetos conocidos, cuyas imágenes gráficas todavía están ausentes.

2.11.4. Kirill juega con las pinturas. Mancha el papel y observa el resultado con atención: «¡O! Esto es la hielba (hierba). Ahora Kila andará sobre la hielba.» Dibuja al «cabezapiernas». Pone unos puntos pintorescos en toda la hoja: «¡Estas serán las pajaritas! Ahora saldrá algo más.» (Del diario de V. S. Mújina.)

La realización de una imagen de cierta complejidad gráfica se traduce para el niño en los esfuerzos considerables. La determinación del objetivo, su logro, el control sobre las propias acciones constituyen una tarea difícil para el niño. Él se cansa y rechaza a terminar la imagen que empezó a representar: «Estoy cansado. No quiero más.» Pero la aspiración del niño a representar los objetos y los fenómenos del mundo externo es tan grande que todas las dificultades se superan paulatinamente. Aunque existen los casos cuando en los niños normales no se estructuran las imágenes gráficas por una u otra razón. Estos niños, a pesar de la percepción y el pensamiento suficientemente desarrollados, resultan ser incapaces de construir una representación premeditadamente. Así, un niño cada vez que empezaba el dibujo decía: «Ahora veremos qué saldrá» y empezaba trazar sobre el papel diversas líneas, observándolas con atención. En algún

momento, la combinación de las líneas producida le provocaba una imagen determinada y él denominaba el dibujo, completándolo más tarde. En algunos garabatos el niño no pudo ver imagen alguna y constataba con disgusto: «No salió nada.» (Ese tipo de dibujo continuó hasta los cinco años cuando el niño entró en la escuela infantil.)

El caso descrito no es una excepción. Cuando está ausente el papel coordinador de los adultos, la mayoría de los niños se estancan en la etapa del reconocimiento de los garabatos por un período prolongado, llevándola hasta una peculiar perfección. Ellos aprenden a crear unas combinaciones muy complejas de las líneas, con la peculiaridad de que cada hoja nueva del papel se cubre con esa combinación original, ya que el niño en busca de la imagen evita escrupulosamente las repeticiones.

Para la formación de la actividad propiamente representativa resulta insuficiente un solo perfeccionamiento de «la técnica» para trazar las líneas y enriquecer las percepciones y las representaciones. Es necesaria la formación de las imágenes gráficas, lo que es posible bajo la influencia permanente del adulto.

La edad temprana constituye un período cuando el niño, al sumergirse psicológicamente en la actividad objetal y representativa, domina diversas formas de sustitución: en sus acciones cualquier objeto puede asumir la función del otro objeto, adquiriendo el significado de representación o del signo del objeto ausente. Precisamente el ejercicio de la sustitución forma las bases del desarrollo de la función semántica de la conciencia y del desarrollo de una realidad psíquica peculiar que ayuda al hombre a dominar el mundo de los objetos permanentes, tanto los naturales como los creados. Esta realidad es la imaginación. Por supuesto, en la edad temprana todas estas formas sorprendentes de la vida psíquica, propias al hombre, están representadas en calidad de la premisa de lo que puede desarrollarse durante los períodos evolutivos posteriores.

Notas al pie

* Una referencia a la acción de comer (nota de la traductora).

[1] Para más información, ver: Rýbnikov, N., Lengua del niño. M., L., 1926.

[2] Vygotski, L. S., Aprendizaje y el desarrollo en la edad preescolar. Desarrollo intelectual en el proceso del aprendizaje. M., L., 1935, pp. 25-26.

[3] Ver: Vygotski, L. S., Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores //Obras escog. En 6 tomos. M., 1983.

[4] Ver: Piaget, J., Psicología del intelecto. Obras escogidas psicológicas. M., 1969.; Ariheim, R., Arte y la percepción visual. M., 1974.

[5] Ver: Stern, W., Psicología de la infancia temprana hasta la edad de seis años. Petrograd, 1915.

[6] Ver: Piaget, J., Psicología del intelecto. Obras escogidas psicológicas. M., 1969, p. 210.

[7] Vygotski, L. S., Desarrollo intelectual de los niños en el proceso de aprendizaje. M., L., 1935, p. 28.

[8] Buler, K., Desarrollo espiritual del niño. M., 1924; Zazzo, R., Etapas del desarrollo psíquico del niño. M., 1968; Freud, S., Introducción al psicoanálisis. Lecciones. M., 1989.

[9] Los múltiples hechos lo confirman. Ver: Selly, J., Ensayos sobre la psicología de la infancia. M., 1904; Stern, W., Psicología de la infancia temprana hasta la edad de seis años. Petrograd, 1915; Menchinskaya, N. A., Diario del desarrollo del niño (desde el nacimiento hasta los 8 años). M., 1948; Mújina, V. S., Los gemelos, 1969; Bozhovich, L. I., Obras escogidas. Problemas de la formación de la personalidad. M., 1995.

[10] Selly, J., Ensayos sobre la psicología de la infancia. M., 1904, pp. 312-325.

CAPÍTULO VI

Edad preescolar

La edad preescolar (desde los tres hasta los siete años) constituye una prolongación directa de la edad temprana en el plano de la sensibilidad general que se produce a causa de la incontinencia del potencial ontogénico hacia el desarrollo. Es el período en cuyo transcurso el niño domina el espacio social de las relaciones humanas a través de la comunicación con los adultos cercanos y también a través de las relaciones lúdicas y reales con los coetáneos.

La edad preescolar aporta al niño los logros nuevos por principio.

En la edad preescolar el niño, dominando el mundo de las cosas permanentes, dominando la utilización de un número de objetos cada vez mayor según su designación funcional y experimentando la relación de valor hacia el mundo objetal circundante, asombrado descubre para sí mismo que el carácter permanente de las cosas tiene una cierta relatividad. Con esto, él aclara para sí mismo la doble naturaleza del mundo producido por el hombre: la constancia de la designación funcional de la cosa y la relatividad de esa constancia.

En base de las peripecias de las relaciones con los adultos y los coetáneos, el niño paulatinamente aprende a reflexionar hacia otra persona con mayor sutileza. En este período a través de la relación con los adultos se desarrolla intensivamente la capacidad de identificación con las personas y también con los personajes imaginarios o de los cuentos de hadas, con los objetos de la naturaleza, los juguetes, las representaciones, etc. Al mismo tiempo, el niño descubre para sí las fuerzas positiva y negativa de la separación que tendrá que dominar en la edad más tardía.

Al experimentar la necesidad del amor y de la aprobación, al tomar conciencia de esa necesidad y de la dependencia de ella, el niño aprende las formas positivas de la comunicación aceptadas que son apropiadas para las relaciones mutuas con las personas de su alrededor. Él avanza en el desarrollo de la comunicación verbal y de la comunicación mediante los movimientos

expresivos, las acciones que reflejan la propensión emocional y la disposición de establecer las relaciones positivas.

En la edad preescolar el niño sigue dominando activamente su propio cuerpo (la coordinación de los movimientos y de las acciones, la formación de la imagen corporal y la relación de valor hacia ella). Durante ese período el niño empieza a interesarse por la construcción corporal del hombre, incluidas las diferencias del género, lo que favorece al desarrollo de la identificación sexual. El niño destina la actividad (aktívnost´) corporal, la coordinación de los movimientos y de las acciones que sobrepasan los límites de la actividad (aktívnost´) motora general, para asimilar los movimientos y las acciones específicos, relacionados con la identificación sexual.

Durante ese período siguen desarrollándose intensamente el lenguaje, la capacidad de sustitución, la capacidad de actuar simbólicamente y utilizar los signos, el pensamiento activo visual-directo y el pensamiento imaginativo visual-directo, la imaginación y la memoria.

La aspiración de dominar el cuerpo, las funciones psíquicas y los procedimientos sociales de la interacción con otras personas, que surge insosteniblemente y es natural para ese período de la ontogenia, aporta al niño el sentimiento de plenitud y de alegría vital. Al mismo tiempo, el niño experimenta la necesidad para retener las acciones dominadas a través de su incansable reproducción. Durante estos períodos el niño rechaza rotundamente asimilar algo nuevo (escuchar los cuentos nuevos, dominar nuevos modos de actuar, etc.), reproduciendo ensimismado lo ya conocido. Durante todo el período desde los tres hasta los siete años se manifiesta esa tendencia de la ontogenia temprana del hombre: el desarrollo insostenible, vertiginoso de las facultades psíquicas que se interrumpen por las paradas expresas, los períodos de la reproducción estereotipada de lo conseguido.

En la edad desde los tres hasta los siete años la autoconciencia del niño se desarrolla en la medida que da fundamento al hablar de la personalidad infantil.

1. Particularidades de la comunicación

El lugar del niño en el sistema de las relaciones familiares. El niño a partir de los tres años de edad vive una gran conmoción causada por su propio descubrimiento: de que él no constituye el centro del universo. Además, el niño descubre que tampoco es el centro de su familia. Le conmueve particularmente la noticia de que papá ama a mamá y mamá ama a papá. Hasta ese momento el niño inconscientemente se sentía el centro de la familia, percibiendo que precisamente alrededor de él y relacionados con su persona sucedían los acontecimientos emocionales en la familia. Ahora el niño ve y escucha que los padres pueden comunicarse entre ellos también sin que participe él. El pequeño desilusionado empieza a mostrarse caprichoso, a manifestar la agresión. El niño tiene la sensación de que los padres le «engañaron», ya que pueden estar bien sin él.

En realidad, el pequeño se convierte en más independiente y la madre siente que puede dedicarle menos tiempo. La autonomía alegra al pequeño. Pero no le gusta que su madre no le pertenezca solo a él. De igual modo sucede con el padre. Desaparecen las formas de comunicación naturales en la primera y temprana edad: la madre – el pequeño y el padre – el pequeño. Ahora al niño se le da a entender que la comunicación se estructurará de otro modo, como la interacción del triángulo: la madre – el padre – el pequeño. El niño no aprueba estas relaciones: se rebela, se pone celoso, pero está obligado a aceptar estas nuevas formas de comunicación. Sin embargo, el niño observa atentamente a los padres. Y aquí brotan nuevas pasiones: el niño prefiere bien a uno de los padres, bien dentro de un tiempo al otro con el mismo ímpetu. Finalmente, estas formas celosas de comunicación se superan. El niño restablece su equilibrio espiritual amando a la madre y al padre.

Tenemos que analizar la situación cuando en la familia falta uno de los padres. Es una familia incompleta. Tradicionalmente después del divorcio el niño se queda con la madre. Cuando el niño era muy pequeño no se le ocurría que no tiene padre. No obstante, al crecer, el pequeño descubre que solamente tiene madre. Ese descubrimiento agita extremadamente al pequeño, él se hace intranquilo, fácilmente excitable. Ahora la madre tiene que pensar quién de sus familiares o cercanos masculinos ayudará al niño a superar la necesidad de padre

no realizada. El hombre adulto puede aportar mucho al niño si consigue hacerse su amigo. Pero la mejor salida de la situación creada es si de la educación del niño se ocupara su propio padre.

Fuese lo que fuera, los padres tienen la responsabilidad por su niño. Los buenos padres, al crear o no sus nuevas familias, no deben quitarse la responsabilidad por el pequeño que tienen en común, ya que este no tuvo la culpa.

Los buenos padres dan ejemplo a su niño, no le presionan, procurando educar en él el sentido de la personalidad. Para esto hay que respetar a su niño, amarlo, darle la posibilidad de cumplir los deseos aceptables, educar en él la relación consciente hacia sus actos.

Si el niño es sano y suficientemente desarrollado según su edad, si surgiese la necesidad lo llevarían al jardín de la infancia. Allí tendrá que aprender las nuevas formas de comunicación con los adultos y los niños nuevos.

Pero por más maravillosa que fuera la educadora, por más entretenida la estancia del pequeño entre otros niños, él suspira con alivio cuando se le lleva a casa. No puede estar privado del cariño y la ternura de los padres. Busca la atención de los padres.

La comunicación lingüística y emocional. En la edad preescolar el niño domina intensivamente el lenguaje como el medio de comunicación: con la ayuda del lenguaje aprende a contar los acontecimientos significativos para él, a compartir sus impresiones; él aprende a establecer con otras personas las oportunas relaciones adecuadas, enterándose por los cercanos que hay que dirigirse a la persona por su nombre y mirándole a los ojos; él aprende a saludar a la gente según la forma aceptada, diciéndoles «¡Hola!», «¡Buenos días!»; él aprende a agradecer la atención prestada y experimentar una gratitud real y no lúdica. El lenguaje como un medio de la comunicación no solamente porta la función del intercambio de la información, sino que también la función expresiva. El tono emocional no solamente adquieren las palabras que las personas pronuncian en la comunicación, sino que también la mímica, las posturas y los gestos que acompañan el lenguaje. Al imitar a los padres y a las personas allegadas (identificándose con ellos), el niño inconscientemente imita el estilo de la comunicación que se convierte en su propia naturaleza. La familia que posee una cultura lingüística y es reservada en sus manifestaciones

emocionales forma en el niño el mismo tipo de comunicación. La familia que no tiene la disciplina de la cultura lingüística y las manifestaciones emocionales obtendrá en su niño la estampa de sus faltas en la comunicación.

Los estilos de la comunicación que ofrecen los adultos. En la práctica de la educación de los padres se perfilan los siguientes estilos de actuación sobre su niño.

El estilo autoritario, un estilo directivo rígido con apoyo de castigo, la supresión de la iniciativa, la obligación. A pesar de la corta edad del niño, se le plantean las exigencias que deben ser cumplidas sin cuestionar. A menudo estos padres esperan de su pequeño unos logros que superan sus posibilidades. Aquí deberíamos buscar los problemas en los propios padres que convierten al pequeño indefenso en un chivo expiatorio. Tales padres necesitan el control social, y el niño, una asistencia especial.

El estilo liberal-permisivo, que se apoya en el principio de una tolerancia extrema. El niño, privado de las ideas de que es posible hacer y que no se puede, no entrará al tiempo y con normalidad en el espacio de las relaciones humanas. En este caso el amor es ciego: al obtener el cariño desbordante, el niño no podrá convertirse en una persona independiente que sabe orientarse en el mundo de los derechos y las obligaciones.

La relación de valor hacia el niño y la comprensión de la necesidad de su socialización normal y puntual es un estilo de educación más efectivo que se basa en las necesidades del niño de las emociones positivas y de la realización de las pretensiones de aprobación. Con una relación bondadosa y llena de amor hacia el niño los padres le enseñan el ejemplo para imitar, utilizando la persuasión y la convicción.

Habitualmente, el niño de los cinco-siete años es más equilibrado que cuando tenía la edad de tres-cuatro años. Él ya encontró su lugar entre los allegados y está contento con ellos y consigo mismo. Sin embargo, inclusivamente en una familia adecuada le esperan todo tipo de pruebas vitales.

Una de las dificultades surge cuando el niño deja de ser único en la familia, cuando nace un hermano o una hermana suya. En este caso el pequeño puede experimentar la enajenación, sentirse apartado. Para evitar un trauma de

enajenación los padres deben prestar atención a su primerizo. El niño debería sentirse seguro. En este caso no solamente no tendrá celos, sino que también se sentirá el hermano (la hermana) mayor.

Otra de las dificultades está relacionada con las instituciones del tipo del jardín de infancia. Si el niño todavía no ha acudido a la guardería y ahora lo dejan allí, pensará que esto está causado por el pequeño. Considerando los posibles tormentos del niño, hay que empezar a llevarlo al jardín de infancia mucho antes de que en la familia aparezca un recién nacido. Durante ese tiempo es posible con mayor naturalidad ayudar al niño a adaptarse a su grupo: recogiéndolo antes, expresar la seguridad de que él cumplirá con sus obligaciones y podrá ser autosuficiente («¡Podrás hacerlo!», «¡Lo lograrás!», «¡Lo vas a conseguir!»).

La aparición en el jardín de infancia de un nuevo niño «doméstico» supone para el educador unas preocupaciones especiales. El novato se siente limitado, no puede comunicarse con otros adultos y se asusta por la presencia numerosa de los niños. Su madre no está cerca y el pequeño siente miedo y disconformidad.

Si el educador pide a los padres que dejaran su juguete favorito (un osito u otro peluche), si se le llama al niño por su nombre, no será tan infeliz. El educador intentará atraer al niño a los otros niños, los más atentos y no propensos para la agresión. El hecho cómo el niño entrará en el grupo de sus coetáneos depende de la habilidad del educador de elegir adecuadamente sus compañeros de juegos. Con la particularidad de que todo el tiempo el educador no lo pierda del campo de su atención. Los niños, viéndolo, intentan también ser amables.

El estilo más eficaz de comunicación en el grupo ocurre cuando el adulto y los niños ocupan posiciones de entendimiento amistoso mutuo. Precisamente este estilo de comunicación produce en los niños las emociones positivas, la seguridad en sí mismo, proporciona la comprensión del significado de la colaboración en la actividad conjunta y otorga una alegría común en la ejecución de una u otra actividad. Este estilo de comunicación entre el educador y los niños une a los niños y con paso el del tiempo surge en ellos el sentido de «Nosotros», la sensación de parcialidad de los unos con los otros.

La necesidad del amor y de aprobación. La fuente más vigorosa e importante de las conmociones del niño son sus relaciones mutuas con otras personas, tanto adultas como con los niños. Cuando los allegados se relacionan con el niño de una manera cariñosa, aceptando sus derechos,

manifestando la atención hacia su persona, él experimenta una armonía emocional, un sentimiento de seguridad y de protección. Habitualmente, en esas condiciones en el niño predomina el humor vital y dinámico. La calma emocional favorece al desarrollo normal de la personalidad del niño, a la elaboración en él de las cualidades positivas, de la relación afable hacia otras personas.

En la vida cotidiana la relación de las personas más cercanas al niño tiene un abanico amplio de sentimientos que provocan en él múltiples sentidos de respuesta: de alegría, orgullo, ofensa, etc. El niño depende en extremo de la relación que le demuestran los adultos. Se podría decir que la necesidad del amor y de la defensa emocional hacen de él un juguete de las emociones del adulto.

Siendo dependiente del amor del adulto, el propio niño experimenta el sentimiento del amor hacia las personas allegadas, ante todo, hacia los padres, los hermanos y las hermanas.

3.0.4. La madre se tropezó en los escalones yendo de una habitación hacia otra. Günter primero intenta ayudarle a levantarse, después sopla donde se golpeó, repitiendo con angus-tia: «¿Ahora está mejor?» Para no demostrar a los niños el intenso dolor que tiene, la madre se aleja al otro cuarto. Günter acerca a la puerta una silla, sube sobre ella y abriendo la puerta pregunta de nuevo con un tono cariñoso: «¿Ahora está mejor?» Después vuelve al lugar de la caída y se lleva de allí un balde que considera la causa de la desgracia, diciendo que no quiere que se repita. (Del diario de K. Stern.)

El amor y el cariño en relación con otras personas están relacionados con la indignación y la furia hacia quienes se presenta ante los ojos del niño como un ofensor. El niño inconscientemente se pone en el lugar de la persona a la que tiene apego (surge la identificación inconsciente) y vive el dolor o una injusticia que experimente esa persona como el propio.

La necesidad del amor y aprobación provoca el sentimiento de celos hacia los que, como le parece al pequeño, gozan de una mayor atención (inclusive si estos son sus amados hermano o hermana).

4.2.15. Estoy leyendo un libro. Enseño los dibujos a Kirill y después a Andrey (está enfermo y posa en la cama). Kirill dentro de algún tiempo me tira del brazo.

¡Kirill, no hagas eso!

¿Por qué él mira mucho tiempo?

Porque está enfermo y leo para él. Tú puedes jugar si no quieres escuchar.

¡Os quitaré el libro! (Del diario de V. S. Mújina.)

5.6.15. Cuando Günter no sabía esquiar Guilda se fue una mañana a esquiar con el padre. Günter estaba exaltado hasta las lágrimas ya que Guilda tenía «algo bueno» y él no. Yo le consolé prometiendo que por la noche le enseño un libro grande con ilustraciones. Al alegrarse Günter lo comunicó triunfante a su hermana añadiendo que ella no verá los dibujos. Yo le dije que no perdería nada si Guilda mirara, pero él gritó llorando: «¡Entonces, Guilda recibirá dos veces “algo bueno” y yo solo una!» (Del diario de K. Stern.)

La necesidad del amor y de la aprobación, siendo una condición de la obtención de la defensa emocional y del sentimiento de apego al adulto, adquiere un matiz negativo manifestándose en la competición y los celos.

El desarrollo de los mecanismos de identificación y de separación. Precisamente en la comunicación a través de la imitación el niño domina los procedimientos de la interacción entre las personas. Esta interacción se determina exclusivamente por la dependencia del hombre de otras personas. La identificación permite al hombre emocionalmente, simbólicamente (o de otro modo) «apoderarse» de los sentimientos del otro y también transferir sus propios sentimientos, valores y motivaciones hacia la otra persona. Aquí se unen los mecanismos de interiorización y de exteriorización de la identificación. Precisamente en la interacción, estos mecanismos de la identificación proporcionan al hombre la posibilidad de desarrollarse, de

reflexionar y de corresponder a las expectativas sociales de la sociedad. La identificación con otros no diluye al hombre en lo social ya que existe en una unidad inseparable con el aislamiento.

En la edad preescolar, el niño aspirando a realizar su «Yo» en la comunicación con otras personas amplia y naturalmente utiliza la identificación y la separación. Intentando obtener la aprobación, asimilar procedimientos de acción atractivos para él, escuchando una historia interesante sobre la persona conocida o un cuento favorito, el niño con el ardor infantil se sumerge en la comunicación, en las vivencias del otro, proyectándose en el lugar de ese otro. Aspirando a confirmar su autonomía, su valor, el niño se separa con una determinación tajante, demostrando su intención de insistir en su propósito: «¡Yo lo dije!», «¡Lo haré!», etc. La inclusión del mecanismo identificaciónseparación en la actividad infantil de la comunicación está abierta para la observación, ya que no está enmascarada por ningún procedimiento externo. En la infancia el niño todavía no puede dirigir hábilmente sus emociones que le impulsan bien a identificarse con otra persona o con el personaje del cuento (historia, fábula), o bien a apartarse de él indignado.

Paulatinamente, en el transcurso de la niñez, ejercitándose incansablemente día a día, la identificación y la separación no solamente se convierten en los mecanismos más sutiles, sino que también pueden presentar para el niño una técnica de comunicación que él utiliza inconscientemente. El niño puede llegar a aprender a utilizar las manifestaciones externas de la identificación y de separación, empezando a explotarlos en la comunicación con fines especulativos. Sin embargo, está claro que estos mecanismos, ante todo, están al servicio de la interacción social abierta.

La identificación en forma de compasión. Los sentimientos que surgen en el niño en relación con otras personas se trasladan por él sobre los personajes de las obras literarias: los cuentos y las historietas. El niño siente la compasión por las desgracias de la Caperucita Roja en igual grado que por las desgracias reales. El niño puede volver a escuchar la misma historia una y otra vez, pero sus sentimientos hacia los personajes no solamente no se aminoran, sino que se hacen más firmes: el niño vive el cuento, empieza a percibir sus personajes como a unos conocidos y cercanos. Él se identifica con los personajes favoritos, sintiendo la compasión por los que están en desdicha.

4.6. Tania está mirando las ilustraciones del libro donde el lobo irrumpe en la casa de las cabritillas y observa: «¿Por qué las cabritillas han abierto la puerta al lobo? Tenían que haber abierto la puerta solo un poco, mirar quién es y así se enterarían que no era su madre.» (De los materiales de T. A. Répina.)

Una compasión especial del niño merecen los héroes positivos, pero también puede sentir lástima del personaje malvado si este pasa un mal trago. Sin embargo, con mayor frecuencia los niños se indignan por los actos de los personajes negativos intentando proteger de ellos a su héroe favorito.

Los sentimientos que experimente el niño al escuchar los cuentos le convierten del oyente pasivo en el participante activo de los acontecimientos. Al horrorizarse ante los acontecimientos que ven suceder, el niño exige asustado que cierren el libro y no lo lean o inventa una variante de la historia que, desde su punto de vista, es más aceptable para la parte que le asusta. En la mayoría de los casos el niño asume el papel de héroe.

Observando al niño en sus formas naturales de manifestación, vemos que las interacciones con otras personas constituyen una fuente importante, aunque no única, de sus sentimientos. La alegría, la ternura, la compasión, la sorpresa, la furia y otras vivencias pueden surgir en él, en relación con los animales, las plantas, los objetos y los fenómenos de la naturaleza. Al conocer las acciones y las vivencias humanas el niño tiende a atribuirlas a los objetos, las plantas, los animales, a todo el mundo natural y artificial. El niño tiene compasión por la flor o el árbol roto, por el osito de peluche que se mojó bajo la lluvia, por la piedra al borde del camino porque, probablemente, está aburrida.

La identificación en forma de compasión es la forma más típica del niño para identificar al otro consigo mismo y para identificarse con el otro.

La enajenación en forma de miedo. Si el niño carece de amor pierde la seguridad de sí mismo, siente la enajenación violenta de los otros que se apartan de él, se siente abandonado y solo. La relación indiferente de las personas cercanas hacia el niño produce en él la sensación de enajenación de los otros y el miedo relacionado con esta, el sentimiento de una angustia aguda, de inquietud, de desconsuelo espiritual.

Algunos adultos consideran que es aceptable asustar a los niños con el propósito de conseguir su obediencia («¡Ven aquí, porque él te llevará!», «¡Si no obedeces aquel señor te meterá en su cartera!»). Las amenazas dirigidas al niño no solamente ocultan la posición enajenada del adulto, sino que también una agresión patente.

Si el adulto no brinda al niño el apoyo en una situación poco común para él, si lo deja solo, el niño se siente abandonado y experimenta miedo. En una situación no habitual, confusa a menudo la conmoción fuerte se apodera del niño. En relación con esto es típico el terror de la oscuridad. Los adultos, acostando al niño habitualmente apagan la luz y lo dejan solo en el cuarto. La oscuridad oculta todos los objetos conocidos y cada ruido parece inusual. El niño se siente abandonado. Si el niño se asustó alguna vez en la oscuridad después la propia oscuridad lo asustará.

La vivencia del miedo repetida influye sobre el estado físico y psíquico general del niño.

El miedo por otras personas se difiere por principio de estas formas del miedo, que tiene lugar cuando al propio niño no le amenaza nada, pero él se conmociona de miedo por los que quiere. Este tipo de miedo es una forma especial de compasión y su manifestación en el niño demuestra que se desarrolla la capacidad de compenetración.

El estado emocional del niño en el grupo de los coetáneos. La comunicación dentro del grupo de sus coetáneos se refleja esencialmente en el desarrollo de la personalidad del niño. Del estilo de la comunicación, de la posición entre los coetáneos depende hasta qué grado se sentirá el niño contento y tranquilo, hasta qué medida asimilará las normas de las relaciones con los coetáneos.

En la comunicación de los niños muy pronto se forman las relaciones que revelen a los coetáneos preferidos y abnegados.

La comunicación con los coetáneos es una escuela rígida de las relaciones sociales. Precisamente la comunicación con los coetáneos exige una alta tensión emocional. «Por la alegría de comunicación» el niño gasta mucha energía para los sentimientos relacionados con el éxito de la identificación y con los sufrimientos de la enajenación.

La interacción del niño con los coetáneos no es solo una perfecta posibilidad de conocer juntos el mundo que los rodea, sino que también la posibilidad de comunicarse con los niños de la misma edad, la posibilidad de comunicarse con los chicos y las chicas. Los niños de la edad preescolar se interesan activamente unos por otros, manifestando la patente necesidad de comunicarse con los coetáneos.

En las condiciones de la educación preescolar especial, cuando el niño está constantemente en diversos contactos con otros niños, se forma una sociedad infantil donde el niño adquiere los primeros hábitos de la conducta de comunicación entre los iguales.

El grupo de los coetáneos influye sobre el desarrollo de la personalidad del niño. Precisamente en las condiciones de la comunicación con los coetáneos el niño constantemente tropieza con la necesidad de aplicar en la práctica las normas de comportamiento asimiladas.

La comunicación entre los chicos y las chicas. Un lugar especial en la comunicación de los niños empiezan a ocupar las relaciones entre los muchachos y las muchachas. Ya al final de la edad temprana el niño domina una especie del conocimiento efímero acerca de su pertenencia sexual, pero todavía no sabe qué contenido llena las palabras «el chico» y «la chica».

En el período de la edad preescolar los adultos empiezan consciente o inconscientemente a enseñar al niño el papel sexual de acuerdo con los estereotipos comunes, orientándole en lo que significa ser un niño o una niña. Habitualmente, se les permite más a los chicos manifestar la agresividad, se estimula la actividad física, la iniciativa. De las niñas esperan mayor espiritualidad, sensibilidad y emotividad.

En la familia día a día se le orienta al niño hacia los valores de su sexo. Le comunican cómo debe comportarse un chico y una chica. En toda cultura existen los modelos fijados de educación de los niños como futuros hombres y mujeres. Al niño, por menor que sea, habitualmente le dicen: «No llores. No eres una nena. Eres un hombre.» Y él aprende a contener sus lágrimas. A la niña se le enseña: «No pelees, no subas a los árboles y las vallas. ¡Eres una chica!» Y la traviesa tiene que dominar sus impulsos, ya que es una muchacha. Estas y semejantes disposiciones de los adultos yacen en la base de la polarización de la conducta. Además, los estereotipos del comportamiento masculino y femenino

entran en la psicología del niño a través de la observación directa de la conducta de los hombres y de las mujeres. Cada uno de los padres porta las orientaciones de valor de su sexo: tales indicios como la espiritualidad, la sensibilidad son más propios a una mujer; la osadía, la decisión, el autodominio son indicios de masculinidad.

El adulto cae en un error si ciegamente sigue estos estereotipos fijados. Es necesario buscar los modos para el desarrollo multilateral de los chicos y las chicas como futuros adultos.

En la edad preescolar el niño descubre las diferencias externas entre los hombres y las mujeres en su vestimenta y la manera de comportarse. Los niños imitan todo: las formas del comportamiento que son útiles y aceptables por los que les rodean, las formas estereotipadas de la conducta adulta que constituyen un hábito social nocivo (las palabrotas, el tabaco, etc.). Así, los chicos, aunque no utilizan estos «símbolos de masculinidad» en su práctica, ya los introducen en los juegos de rol.

La toma de conciencia de su «Yo» con necesidad incluye también la toma de conciencia de su identificación sexual. El sentido de la propia identificación sexual en la norma se hace constante en el niño de la edad preescolar.

De acuerdo con la percepción propia como un chico o una chica, el niño empieza a elegir los papeles de rol. Con frecuencia los niños se agrupan en los juegos según el indicio sexual.

Durante esa edad se manifiesta la parcialidad positiva abierta hacia los niños del mismo sexo y la parcialidad oculta y emocionalmente marcada hacia los niños del sexo opuesto. Esto determina el desarrollo de la autoconciencia en el contexto de la identificación sexual.

La comunicación de los niños durante la edad preescolar demuestra su parcialidad pasional hacia los roles sociales de hombres y mujeres. Tanto en los juegos como en la práctica de la comunicación real, los niños no solamente asimilan los papeles sociales relacionados con la identificación sexual de los adultos, sino que también los modos de comunicación de los hombres y las mujeres, de los chicos y las chicas.

La comunicación y la preparación del niño para la escuela. Hacia el final de la edad preescolar el niño aprende las emociones y los sentimientos que le

ayudan a establecer las relaciones productivas con sus coetáneos y con los adultos. Al final de la edad preescolar se forman en el niño las bases de la relación responsable hacia los resultados de sus acciones y sus actos. La responsabilidad descubre al sentido de coparticipación en una causa común, el sentido del deber.

A medida del desarrollo de la responsabilidad, en el niño surge la posibilidad de evaluar sus actos aislados y la conducta en general como buena o mala, si las principales motivaciones del comportamiento son las motivaciones sociales.

Un niño a los seis-siete años de edad es capaz de entender el sentido moral de la responsabilidad. En el juego y en la vida cotidiana, en las relaciones con los adultos conocidos y con los coetáneos el niño obtiene la suficiente experiencia de la conducta responsable. Dependiendo del grado de desarrollo del sentido de responsabilidad durante el período preescolar, el niño enfrentará sus nuevas obligaciones en el colegio.

La relación emocionalmente positiva consigo mismo que yace en la base de la estructura de la autoconciencia de la personalidad de todo el niño que se desarrolla normal-mente le orienta hacia las pretensiones de corresponder a un modelo ético positivo. El interés individual emocional en conseguir el respeto de los que le rodean lleva a la comprensión de la necesidad de corresponder al modelo ético positivo. Cuando la necesidad de corresponder al modelo positivo del comportamiento adquiere el sentido personal, en el niño surge la responsabilidad como un rasgo de la personalidad.

Está probado que el niño de unos seis-siete años en la situación de las relaciones mutuas con los coetáneos que conoce bien puede elegir por su propia cuenta los modos del comportamiento correcto, defender su opinión, asumir la responsabilidad por su posición y manifestar la independencia bajo la actuación provocadora de los coetáneos. Sin embargo, es una posibilidad que se manifiesta en los casos exclusivos y no una línea constante de conducta del niño de seis años.

El niño necesita un control bien intencionado y la evaluación positiva del adulto. Una conducta correcta en presencia del adulto constituye la primera etapa del desarrollo moral del comportamiento del niño. Y aunque la necesidad de comportarse según las reglas adquiere para el niño un sentido personal, su sentido de responsabilidad se descubre de mejor manera en presencia del adulto.

El adulto tiene que comunicarse con el niño con un tono de confianza y bienintencionado, expresando la seguridad de que este niño no puede comportarse de manera que no sea correcta. El sentido psicológico de lo que sucede en el comportamiento del niño consiste en que, aunque con la ayuda del adulto, él, psicológicamente autónomo, adquiere el sentido de responsabilidad por su conducta.

La necesidad de ser aprobado se manifiesta en la aspiración del niño de afirmarse en sus cualidades morales. El niño reflexiona, intenta analizar su propio estado psíquico, proyectando su acto sobre las posibles reacciones de las otras personas y, además, desea que la gente le aprecie, acepte y valore sus actos bondadosos. El niño experimenta una necesidad insaciable de comunicarse con el adulto fuera de la apreciación de los resultados de su actividad y los logros. En este caso es muy importante apoyar al niño, ya que la falta de atención, desprecio o la relación irrespetuosa del adulto pueden causar la pérdida de la seguridad de sus propias posibilidades.

La comunicación con los adultos y los coetáneos proporciona al niño la posibilidad de asimilar los modelos de las normas sociales de la conducta. En las determinadas situaciones vitales el niño tropieza con la necesidad de subordinar su comportamiento a las normas y las exigencias morales. Por ello, en el desarrollo ético del niño constituyen los momentos importantes el conocimiento de las normas de comunicación y la comprensión de su valor y de su necesidad. Si hasta el momento de ingresar en el colegio el niño tiene un sentido desarrollado de responsabilidad por sí mismo, por su comportamiento, entonces este sentido de responsabilidad lo tendrá también en su clase.

Paulatinamente, el niño aprende a identificarse con los coetáneos con quienes estaba unido en la institución preescolar y con quienes de nuevo se reúne en la escuela. La identificación de los niños de unos con otros no solamente como los chicos y las chicas, sino también como con los coetáneos, crea paulatinamente el sentido de responsabilidad: primero, «por nuestro grupo»; después, «por toda nuestra clase».

Durante el período de la infancia preescolar el niño recorre un gran camino para dominar el espacio social con el sistema de la conducta normativa en las relaciones con los adultos y los niños. El niño domina las reglas de la interacción adecuada con la gente y en las condiciones favorables para él puede actuar de acuerdo con esas reglas.

2. Desarrollo intelectual

El dominio práctico de la lengua y el sentido del lenguaje. Al lograr mayor independencia los niños de la edad preescolar sobrepasan los límites de las estrechas relaciones familiares y empiezan a comunicarse con un círculo más amplio de personas, especial-mente con los coetáneos. La ampliación del círculo de comunicación exige del niño un dominio pleno de los medios de comunicación, el más importante de los cuales es el lenguaje. Las altas exigencias para el desarrollo del lenguaje presenta también la actividad del niño, cada vez más complicada.

El desarrollo del lenguaje transcurre en varias direcciones: se perfecciona su utilización práctica en la comunicación con otras personas, además, el lenguaje se convierte en la base de la reestructuración de los procesos psíquicos, en la herramienta del pensamiento. En unas condiciones determinadas de educación el niño empieza no solamente a utilizar el lenguaje, sino que también a tomar conciencia de su estructura, lo que tiene gran importancia para el dominio posterior de la lectura y la escritura.

El desarrollo del vocabulario y de la estructura gramática del lenguaje. A lo largo del período preescolar sigue aumentando el bagaje de los vocablos del niño. En comparación con la infancia temprana el vocabulario del niño preescolar crece, como regla general, tres veces. Con la particularidad de que el aumento del vocabulario depende directamente de las condiciones de la vida y de la educación; las peculiaridades individuales aquí son más patentes que en cualquier otro campo del desarrollo psíquico.

El vocabulario del niño preescolar crece rápidamente no solamente a costa de los nombres sustantivos, sino que también gracias a los verbos, pronombres, adjetivos, numerales y palabras conjuntivas. El aumento del vocabulario por sí mismo no tendría gran importancia si el niño no dominara paralelamente la habilidad de conjuntar las palabras en la oración según las leyes gramaticales. Durante el período de la infancia preescolar se asimila el sistema morfológico del idioma materno, el niño domina prácticamente los tipos de declinaciones y conjugaciones en sus rasgos generales. Al mismo tiempo, los niños dominan las oraciones compuestas, las conjunciones copulativas y también la mayoría de los

sufijos más comunes (los sufijos cuya utilización sirve para determinar el sexo de las crías animales, etc.).

En la edad preescolar los niños empiezan a crear con una extraordinaria facilidad las palabras, modificar su sentido añadiendo diferentes sufijos.

3.5.20. Zhenia: Yo soy un osito y tú eres un oso.

Padre: ¿Y si yo soy un león, quién eres?

Zhenia: Un leonsito.

Posteriormente, el juego se desarrollaba de modo que el padre planteaba las preguntas y el hijo las contestaba. Aquí algunas formaciones nuevas de palabras. «Tigre – tigrecito pequeño; elefante – elefantito; cocodrilo – cocodrilito; cerdo – cerdito; vaca – vaquita; ciervo – ciervecillo; alce – alcito; cebra – pequeño cebrito; jirafa – jirafita; perro – pequeño perrito; cucaracha – cucarachita; mosca – también mosca; escarabajo – sería un mosquito.» (De los materiales de A. N. Gvózdeva.)

La conducta lingüística del niño en el caso dado demuestra que detrás de la palabra él ve un objeto real. Así, si el individuo adulto es un animal grande (alce), entonces, su cría es menor (alcito), pero si el sujeto adulto es un animal pequeño (mosca), su cría es «también mosca», es decir, un animal también pequeño y por eso no hay necesidad de utilizar un sufijo diminutivo.

El dinamismo del niño en relación con la lengua determina la asimilación del idioma. Este dinamismo se manifiesta en la formación de palabras nuevas y en sus modificaciones. Precisamente en la edad preescolar se revela la sensibilidad para los fenómenos idiomáticos.

A la par con la orientación hacia el sentido de las palabras, hacia la realidad que estas denominan, los preescolares presentan un gran interés hacia la forma sonora de la palabra independientemente de su significado. Se ejercitan apasionadamente en las rimas.

Un niño de cinco años busca con entusiasmo las rimas similares a esta: «Lección, canción, karak, varak, karma, varam, kulam, malam.» El contenido de los «versos» es aplazado a un segundo plano, el niño se interesa por las propias rimas.

El dinamismo extraordinario del niño en relación con la lengua solamente se traduce en la forma del verso, sin embargo, todavía no es una actividad creativa poética.

La orientación hacia la forma sonora de las palabras no se expresa solamente en la composición de los versos. Ya los preescolares menores empiezan a modificar las palabras, considerando su forma inicial. Dependiendo de cómo el niño pronuncie la palabra en caso nominativo, él modificará esa palabra en otros casos gramaticales. Por ejemplo, al decir «ograda» (valla – nota de la trad. –) el niño la declinará según la 1.ª declinación; pero si la pronuncia como «ograd», según la 2.ª declinación.

Los preescolares mayores ya no presentan casos de doble declinación. La manifestación en los niños de la orientación hacia la forma sonora de las palabras facilita la asimilación del sistema morfológico del idioma materno.

Hacia el comienzo de la edad escolar el niño domina el complejo sistema gramatical en tal grado, introduciendo las regularidades lingüísticas más sutiles del orden sintáctico y morfológico, que la lengua que está asimilando se convierte para él realmente en nativo.

La orientación tanto hacia el aspecto semántico de la lengua como el fónico se realiza en el proceso de su aplicación práctica y hasta cierto momento no se puede hablar acerca del carácter consciente del lenguaje, lo que presupone la asimilación de la correlación entre la sonoridad de la palabra y su significado. Sin embargo, paulatinamente se desarrolla la sensibilidad lingüística y se produce el trabajo mental relacionado con esta.

El nivel suficiente de la comprensión del lenguaje aparece en los preescolares solamente en el proceso del aprendizaje especial.

El desarrollo del oído fonemático. El oído fonemático se forma en el niño en base de la comunicación lingüística directa. Ya al final de la edad temprana los niños diferencian bien las palabras aunque estas difieren entre sí por un sonido agudo o sordo, duro o blando. De tal modo resulta que el oído primario fonemático se desarrolla muy temprano. No obstante, realizar el análisis fónico de la palabra, disgregar la palabra en los sonidos que la componen y establecer el orden de los sonidos en la palabra el niño no lo sabe hacer inclusivamente hasta el final de la edad preescolar. La comunicación verbal no le plantea tal tarea. Por eso el niño de cinco-seis años tiene dificultad para hacer el análisis de las palabras más simples que tienen, por ejemplo, tres sonidos (vol, mar, río, pez). Cuando se les enseñó a los niños a hacer el análisis fónico de la palabra, fue demostrado que en condiciones determinadas inclusive los preescolares menores pueden separar el primero y el último sonido en la palabra, y para los niños de edad media preescolar esta tarea no supone ninguna dificultad. En el análisis de la composición fónica de la palabra el niño empieza a pronunciarla de una manera especial: destacando con el tono aquel sonido que después tiene que denominarse por separado. Por ejemplo, la palabra «morsa» los niños pronuncian «m-m-morsa» si tienen que destacar el primer sonido, y «morsa-a-a» si se les plantea la tarea de destacar el último sonido. A partir de los cinco-seis años los niños pueden realizar un análisis fónico completo de la palabra si dominan el procedimiento de la pronunciación acentuada de los sonidos aislados. Ese procedimiento permite a los niños orientarse libremente en la composición fónica de la palabra. Así, por ejemplo, Shura analiza en la pizarra la palabra «slon» (elefante). Él pronuncia, entonando, correctamente los dos primeros sonidos, pero cuando llega hasta el tercero alguien dice: «a». El niño se pone cara hacia el grupo y dice: «No, no es “ a ”, es “ o ”. Y si fuera “ a ”, entonces sería “slan” pero es “slon”.» De este modo, el niño de la edad preescolar puede aprender a pronunciar las palabras con el objetivo de determinar la composición fónica, rechazando las comunes formas establecidas de pronunciación de las palabras. La facultad de realizar el análisis fónico de la palabra favorece el dominio de la lectura y la escritura.

La comprensión de la composición verbal del lenguaje. A diferencia del dominio práctico del lenguaje, que en la infancia preescolar transcurre con bastante éxito, la comprensión de la propia actividad lingüística (como una actividad independiente) y la comprensión de la composición verbal del lenguaje se retrasan notablemente. Durante un largo período en el proceso de la comunicación el niño no se orienta hacia la composición verbal del lenguaje, sino hacia la situación objetal que determina para él la comprensión de las

palabras. Sin embargo, para la alfabetización el niño necesita aprender a tomar conciencia de la composición verbal del lenguaje. Sin un aprendizaje especial los niños perciben la oración como un complejo verbal único que denomina una situación real.

En el caso cuando el niño empieza a leer, él comienza a comprender también el contenido verbal del lenguaje. Sin embargo, en una formación espontánea la capacidad de tomar conciencia de la composición verbal del lenguaje se estructura extremadamente lento. De una manera notable se acelera la formación de esa capacidad con ayuda del aprendizaje especial, gracias al cual al final de la edad preescolar los niños empiezan separar nítidamente las palabras en una oración.

El desarrollo de las funciones del lenguaje. La función de comunicación. Una de las primordiales funciones del lenguaje que se desarrollan en la edad preescolar es la función comunicativa o la función de comunicación. Ya en la infancia temprana el niño utiliza el lenguaje como un medio de comunicación. Sin embargo, él se comunica solamente con los próximos o con las personas muy conocidas. La comunicación en ese caso surge alrededor de una situación concreta en que están involucrados los adultos y el propio niño. La comunicación en una situación concreta en relación con unas u otras acciones u objetos se realiza con ayuda del lenguaje circunstancial. Ese lenguaje las constituyen las preguntas que surgen en relación con la actividad o en el proceso del conocimiento de los nuevos objetos o fenómenos, las respuestas a las preguntas y, por fin, unas exigencias determinadas.

El lenguaje circunstancial es comprendido por los interlocutores, pero habitualmente resulta confuso para la persona que no conoce la situación. El carácter circunstancial puede estar presentado en el lenguaje del niño en diferentes formas. Así, por ejemplo, para el lenguaje circunstancial son típicas las omisiones del nombre sustantivo que se sobreentiende. Mayoritariamente, se sustituye por el pronombre. El lenguaje se llena de las palabras «él», «ella», «ellos», con la particularidad de que por el contexto es imposible de determinar a quién (o a qué) estos pronombres se refieren. De igual modo el lenguaje contiene adverbios y expresiones verbales estereotipadas que, sin embargo, no aclaran en absoluto su contenido. La indicación «allí» se presenta, por ejemplo, como una indicación según la forma, pero no según la esencia.

El interlocutor del niño espera de él un lenguaje claro expresivo, exigiendo estructurar un contexto lingüístico más independiente de la situación verbal. Bajo la influencia de la gente que le rodea el niño empieza a reconstruir el lenguaje circunstancial en el lenguaje más comprensible para el oyente. Paulatinamente introduce en lugar de los pronombres reiterativos los nombres sustitutivos que añaden una cierta claridad. Los preescolares mayores, cuando intentan contar algo, manifiestan una construcción típica para su edad: al principio el niño introduce el pronombre («ella», «él») y después, como si sintiera el carácter confuso de su exposición, aclara al pronombre con un nombre sustantivo: «Ella (la chica) se fue»; «Ella (la vaca) le corneó»; «Él (el lobo) atacó»; «Ella (la pelota) rodó», etc. Es una etapa esencial en el desarrollo lingüístico del niño. El modo circunstancial de la exposición como si interrumpiera por las aclaraciones orientadas hacia el interlocutor. Las preguntas referentes al contenido del cuento provocan en esa etapa del desarrollo lingüístico el deseo de contestar más claro y detallado.

A medida de la ampliación del círculo de la comunicación y a medida del crecimiento de los intereses cognoscitivos, el niño domina el lenguaje contextual. El lenguaje contextual describe con bastante plenitud la situación para que esta sea comprendida sin su percepción inmediata. El relato de un libro, la narración de un hecho interesante o la descripción de un objeto no pueden ser comprendidos por el oyente sin una exposición coherente. El niño empieza a presentar las exigencias hacia sí mismo e intenta seguirlas en la estructuración del lenguaje.

Al dominar las leyes de la construcción del lenguaje contextual el niño no deja de utilizar el lenguaje circunstancial. El lenguaje circunstancial no es un lenguaje de rango menor. En las condiciones de la comunicación directa lo utiliza también el adulto. Con el paso del tiempo, el niño empieza a recurrir con mayor perfección al lenguaje circunstancial o al contextual, dependiendo de las condiciones y del carácter de la comunicación.

El niño domina el lenguaje contextual bajo la influencia del aprendizaje sistemático. En las clases en el jardín de la infancia los niños tienen que exponer el contenido más abstracto que en el lenguaje circunstancial, por eso surge la necesidad de nuevos medios y formas que los niños aprenden del lenguaje de los adultos. El niño de edad preescolar da en esa dirección solamente los primeros pasos. El desarrollo ulterior del lenguaje contextual se produce en la edad escolar.

Un tipo especial del lenguaje del niño constituye el lenguaje explicativo. En la edad preescolar mayor en el niño surge la necesidad de explicar a su coetáneo el contenido del juego que van a jugar, el mecanismo del juguete y muchas otras cosas. A menudo inclusive una ligera falta de comprensión lleva a la mutua insatisfacción del locutor y el oyente, a los conflictos y malentendidos. El lenguaje explicativo exige una secuencia determinada de exposición, la acentuación y la indicación de las conexiones y relaciones principales en la situación que debe entender el interlocutor.

La función planificadora. Sabemos que durante la edad preescolar el lenguaje del niño se convierte en el medio de planificación y de regulación de su conducta práctica. En esto consiste la segunda función del lenguaje. El lenguaje empieza a cumplir esa función a causa de que se funde con el pensamiento del niño.

El pensamiento del niño en la infancia temprana está incluido en su actividad objetal práctica. Al referirse al lenguaje, este en el proceso de la solución de las tareas se presenta en forma de solicitud de ayuda al adulto. Hacia el final de la infancia temprana en el lenguaje de los niños que están resolviendo alguna tarea aparecen muchas palabras que, a primera vista, no están dirigidas a nadie. Parcialmente, son las exclamaciones que expresan la relación del niño hacia lo que sucede; parcialmente, son las palabras que denominan las acciones y sus resultados (por ejemplo, el niño coge el martillo y comenta sus acciones del siguiente modo: «Tok, tok…, clavé. ¡Vova clavó un clavo!»).

El lenguaje del niño durante una actividad, dirigido a sí mismo, se define como el lenguaje egocéntrico. A lo largo de la edad preescolar el lenguaje egocéntrico se modifica. Surgen en él las enunciaciones que no solamente constatan lo que el niño está haciendo, sino que también anticipan y orientan su actividad práctica. Tales declaraciones expresan el pensamiento imaginativo del niño que adelanta su conducta práctica. Acercándose a la edad preescolar mayor, el lenguaje egocéntrico se encuentra con menos frecuencia. Si el niño en este período no se comunica con nadie, él casi siempre ejecutará el trabajo callado. Lo que no significa, sin embargo, que su pensamiento deja de transcurrir de forma verbal. El lenguaje egocéntrico se interioriza, convirtiéndose en el lenguaje interno y conservando en esa forma su función planificadora. El lenguaje egocéntrico constituye, por tanto, un nivel intermedio entre el lenguaje externo e interno del niño.

La función semántica. Como ya demostramos anteriormente, en el juego, en el dibujo y en otras formas de la actividad productiva el niño descubre para sí la posibilidad de utilizar los objetos-signos en calidad de sustitutos de los objetos ausentes.

El desarrollo del lenguaje como una forma semántica de la actividad no puede ser comprendido fuera de la correlación con el desarrollo de otras formas semánticas. En el juego el niño descubre el sentido semántico del objeto-sustituto, y en el dibujo, el sentido semántico de las construcciones gráficas. La denominación con la misma palabra-definición del objeto ausente y de su sustituto o del objeto y su construcción gráfica llena el significado de la palabra con el sentido semántico. El sentido semántico se aprehende en la actividad objetal (el niño paulatinamente domina la finalidad funcional de los objetos), la palabra, siendo la misma en su denominación, cambia su contenido psicológico. La palabra se presenta como una especie de signo que se utiliza para la conservación y la transferencia de alguna información ideal acerca de que se encuentra fuera de los límites de la denominación verbal.

En la etapa del desarrollo de la función semántica en la edad preescolar el niño avanza intensivamente hacia el espacio de las sustituciones semánticas de las realidades naturales objetivas y propiamente humanas. La función semántica del lenguaje es la clave para la introducción en el mundo del espacio psicológico social humano, el medio para la comprensión mutua de la gente.

Mediante el dominio de los signos el niño empieza a corresponder el nivel del desarrollo semántico de la civilización, convirtiéndose en el contemporáneo de su época.

La función expresiva. Genéticamente, la función más antigua propia de todos los animales superiores es la función expresiva. Toda la esfera emocional trabaja para la función expresiva, matizando su aspecto comunicativo y otros.

La función expresiva acompaña a todos los tipos del lenguaje, empezando por el autónomo (el lenguaje para sí mismo).

En la edad preescolar, particularmente a los tres-cuatro años, los sentimientos gobiernan todos los aspectos de la vida del niño, atribuyéndolos de un tono y una expresividad especiales. El niño pequeño todavía no sabe dominar sus vivencias y casi siempre resulta ser prisionero del sentimiento que se apodera de él.

4.0.0. Rudy, actuando con el martillo, intenta con tenacidad clavar con el clavo una banderilla de tela a un palito. El clavo no entra, a pesar de los múltiples intentos del niño. Rudy, sollozando y sin dejar de clavar el clavo dice las siguientes palabras: «¿Pero qué pasa? ¿Pero qué está pasando? ¡De nuevo sale! ¡Pero qué desastre es esto!...» Lágrimas, sollozos y una interrupción en el trabajo. «¡Pero es un desastre!» –exclamaba lloriqueando y volvía a clavar sin éxito–. Entonces, con sufrimiento en el tono de su voz exclamaba: «¡Esto es imposible de aguantar! ¡De verdad, es imposible!» Lloraba y volvía a golpear con el martillo. (De los materiales de N. N. Ladýguina-Kots.)

Vemos cómo el lenguaje autónomo del niño se impregna por sus emociones relacionadas con las acciones fracasadas.

Comunicándose con otras personas, el niño en el lenguaje manifiesta su relación emocional hacia lo que intenta relatar o hacia los propios participantes de la comunicación. La función expresiva no solamente traspasa las formas no verbales de la comunicación, sino que también influye en la construcción del lenguaje del niño. Esta particularidad del lenguaje infantil lo hace extremadamente expresivo.

La inmediatez emocional del lenguaje infantil se acepta con benevolencia por los adultos que rodean al niño. Para el pequeño con una alta capacidad de reflexión esto puede convertirse en el medio de actuación sobre los adultos. Sin embargo, «la infantilidad» manifestada por niño intencionadamente no se acepta por la mayoría de los adultos y por eso él tiene que hacer un esfuerzo: controlarse a sí mismo y ser natural y no demostrativo.

El desarrollo sensorial. El período de la infancia preescolar constituye una etapa del desarrollo sensorial vertiginoso del niño, ya que es cuando se perfecciona su orientación en las propiedades externas y las relaciones entre los objetos y los fenómenos, en el espacio y el tiempo.

Al percibir los objetos y al actuar con ellos, el niño empieza a apreciar cada vez con mayor exactitud su color, la forma, el tamaño, el peso, la temperatura, las propiedades de la superficie, etc. En la percepción de la música el niño aprende a seguir la melodía, a separar las relaciones entre los sonidos según la agudez de

este, a captar el dibujo rítmico, en la percepción del lenguaje, oír las diferencias más finas en la pronunciación de los sonidos similares. Se perfecciona notablemente en los niños la facultad de determinar la dirección en el espacio, la posición correlativa de los objetos, la secuencia de los acontecimientos y los intervalos temporales que los separan.

El desarrollo sensorial del preescolar incluye dos lados relacionados entre sí: la asimilación de las representaciones acerca de varias propiedades y relaciones entre los objetos y los fenómenos, y el dominio de las acciones nuevas de la percepción que permiten percibir el mundo circundante con mayor plenitud y disgregación.

Los modelos sensoriales y su asimilación por los preescolares. Ya en la infancia temprana el niño acumula una cierta reserva de las representaciones sobre diversas propiedades de los objetos. Algunas representaciones empiezan a cumplir el papel de modelos con los que el niño compara las propiedades de los objetos nuevos en el proceso de su percepción.

En la edad preescolar se produce el paso de la aplicación de estos modelos objetales que son el resultado de la generalización de la experiencia sensorial propia del niño hacia la utilización de los modelos sensoriales habituales. Los modelos sensoriales son las representaciones que elaboró la humanidad acerca de las formas generales de las propiedades y las relaciones. Surgieron en el transcurso del desarrollo de la humanidad y se utilizan por la gente en calidad de modelos, medidas, con cuya ayuda se establecen y denominan las propiedades y las relaciones correspondientes. Así, en la percepción de la forma sirven de modelo las representaciones acerca de las figuras geométricas (el círculo, el cuadrado, el triángulo, etc.); en la percepción del color, las representaciones acerca de los siete colores del espectro y acerca de los colores blanco y negro. La humanidad consiguió ordenarlos, reducir a pocas variedades típicas, lo que proporciona la posibilidad de percibir el mundo circundante a través de una especie de prisma de la experiencia social. Cualquier color es posible de determinar bien como el tono de alguno de los colores del espectro (rojo oscuro), bien como el resultado de su conjunción (amarillo verdoso), bien, por fin, como intermedio entre el negro y el blanco (gris). De igual manera la forma de cualquier objeto puede ser reducida bien a una determinada figura geométrica (el óvalo, el rectángulo), bien denominada como la unión de varias figuras, situadas de una forma determinada en el espacio (por ejemplo, el muñeco de nieve puede ser representado con tres circunferencias, una encima de la otra). Y no se trata

solamente de las denominaciones verbales: nosotros percibimos precisamente las propiedades de los objetos como unas variedades y uniones de los modelos que conocemos.

Toda la forma de los modelos no solamente representa un simple juego de los ejemplos aislados, sino un sistema en el que las variedades de la propiedad dada se presentan en una u otra secuencia, se agrupan de uno u otro modo y se diferencian según unos indicios estrictamente determinados.

La asimilación de los modelos sensoriales por los preescolares comienza con el conocimiento de las figuras geométricas y colores aislados (de acuerdo con el programa del jardín de infancia o en las condiciones familiares). Este conocimiento se produce, principalmente, en el proceso del dominio de diferentes tipos de la actividad productiva. Inclusive en los casos cuando al niño no se le enseña especialmente a separar las variedades de las propiedades que corresponden a los modelos comunes, dibujando, construyendo, haciendo el mosaico o la aplicación, el preescolar trata con los materiales que contienen los modelos necesarios. Así, cuando dibuja, el niño utiliza las pinturas de diferentes colores; cuando construye, él utiliza los elementos triangulares, rectangulares, cuadrados de diferente tamaño; en los mosaicos y los materiales de aplicación están presentes los círculos, los triángulos, los cuadrados, etc., de varios colores. Cuando los adultos ayudan al niño en la ejecución de los dibujos, las construcciones, ellos nombran las formas y los colores principales.

La asimilación de los modelos sensoriales, al igual como la formación de cualquier representación acerca de las propiedades de los objetos, se produce en el resultado de las acciones de la percepción dirigidas hacia el estudio de la forma, el color, el tamaño u otras propiedades y relaciones que deben adquirir el significado de modelo. Sin embargo, no es suficiente. Además, es necesario que el niño separe las variedades principales de las propiedades que se utilizan en calidad de modelos de todos los restantes, que empezará a comparar con estos las propiedades de varios objetos.

El aumento de complejidad de los tipos de la actividad productiva lleva a que el niño paulatinamente asimila los modelos nuevos. Aproximadamente a los cuatro-cinco años él domina un juego relativamente completo de los modelos: forma y color. No obstante, la idea acerca del tamaño de los objetos es asimilada por los niños con mucha dificultad. Los modelos habituales del tamaño, a diferencia de los modelos de la forma y el color, tienen un carácter condicional.

Son las medidas que la gente establece conscientemente (el centí-metro, el metro). El sistema métrico y los modos de utilizarlo, como regla general, no se asimilan en la edad preescolar. La percepción del tamaño se desarrolla en los preescolares en base de las representaciones acerca de las relaciones de tamaño entre los objetos. Estas relaciones denominan con las palabras que indican qué lugar ocupa el objeto al lado de otros (el grande, el pequeño, el mayor, etc.). Habitualmente hacia el comienzo de la edad preescolar los niños tienen una idea acerca de las relaciones según el tamaño solamente entre dos objetos que se perciben al mismo tiempo (mayor – menor). El niño no puede determinar el tamaño de un objeto aislado, ya que para esto es necesario reconstruir en la memoria su lugar entre los otros. En la edad preescolar temprana y media se forman en los niños las representaciones sobre la correlación según el tamaño entre tres objetos (el grande – el pequeño – el menor). Los niños empiezan a determinar como grandes o menores algunos objetos que conocen, independientemente de que si se comparan estos objetos con otros («el elefante es grande», «la mosca es pequeña»).

El niño de cinco-seis años pasa de la asimilación de los modelos aislados de la forma y el color hacia la asimilación de las conexiones y relaciones entre estos, de las representaciones acerca de los indicios según los cuales las propiedades de los objetos pueden cambiar. Con la ayuda de los adultos en una actividad especialmente organizada, los niños asimilan que una misma forma puede variar dependiendo del tamaño de los ángulos, de la correlación de los ejes o los laterales, que las formas se pueden agrupar separándolas con líneas rectas y con líneas curvas. Con la peculiaridad de que el sistema de los modelos sensoriales de la forma se diferencia de la clasificación de las figuras geométricas que proporciona la matemática. Así, si en la geometría el círculo es un caso particular del óvalo, y el cuadrado, del rectángulo, en calidad de los modelos sensoriales todas estas figuras son equitativas, ya que en una medida igual transmiten la idea acerca de la forma de un grupo determinado de objetos.

El perfeccionamiento de las representaciones acerca del color lleva a la asimilación de los tonos del espectro. El niño aprende sobre las modificaciones de cada color según su densidad, sobre que los colores se diferencian en cálidos y fríos, conoce las mezclas suaves, pasteles y contrastes de los colores.

Las representaciones acerca del tamaño se enriquecen cuando el niño compara un objeto con otros. Además de los modelos generales del tamaño, se crean en los niños las representaciones acerca de sus mediciones aisladas: la longitud, la

anchura, la altura.

Los niños asimilan todo esto en el proceso de la actividad práctica, de la orientación diaria que le rodea y que no siempre puede expresar verbalmente.

Una de las tareas principales de la educación sensorial de los preescolares es el conocimiento consecuente por los niños de los diferentes tipos de los modelos sensoriales. En la base de este conocimiento yace la organización de las acciones de los niños relacionadas con el estudio y la memorización de las variedades principales de cada propiedad. Estas variedades tienen que adquirir el significado de los modelos. La elaboración de las representaciones acerca de las variedades modélicas de las propiedades se produce en una relación estrecha con el aprendizaje de los niños en el campo del dibujo, modelado, construcción, música, es decir, de aquellos tipos de actividad que plantean a la percepción del niño tareas cada vez más complicadas y crean las condiciones que favorecen la asimilación de los modelos sensoriales.

El desarrollo de las acciones de la percepción. La asimilación de los modelos sensoriales constituye solamente un aspecto del desarrollo de la orientación del niño en las propiedades de los objetos. Otro aspecto inseparable del primero es el perfeccionamiento de la acción de la percepción.

El niño entra en la edad preescolar dominando las acciones de la percepción configuradas en la infancia temprana. Sin embargo, estas acciones todavía son muy imperfectas. Ellas no proporcionan la posibilidad de percibir aisladamente las propiedades complejas de los objetos, de estructurar sus imágenes claras y exactas, que podrían dirigir y regular las formas nuevas de la actividad del niño, ante todo, la ejecución de las tareas productivas, donde es necesario reproducir las particularidades individuales de la forma, del color de los objetos, de su relación según el tamaño. Aquel nivel de exactitud y de disgregación de la percepción que es preciso para considerar las propiedades de los objetos en las acciones objetales resulta completamente insuficiente para las acciones productivas.

Se le ofrece al preescolar temprano copiar una figura simple que tiene el contorno y los detalles internos. Él copia mejor o peor bien el contorno, bien los detalles, pero ni siquiera intenta representar correctamente uno y otro. En el proceso de la construcción con los cubos según un modelo al niño le falta un cubo de forma y el tamaño determinados. Si al lado se encuentra un montón

desordenado de cubos el niño de manera fácil encuentra en él el cubo necesario, sin embargo, si el cubo que necesita forma parte de otra estructura (cuando el niño tiene permiso de desarmar), él no lo ve, resulta ser incapaz de disgregarlo de un todo. Ambos ejemplos dicen que las acciones de la percepción que se formaron en el niño en relación con la actividad objetal, llevando a la creación de los modelos demasiado generalizados, no proporcionan la posibilidad de estudiar al objeto plena y consecuentemente, de separar sus partes e indicios.

Es posible juzgar sobre el cambio de las acciones de la percepción en el transcurso de la edad preescolar, observando cómo los niños de diferentes grupos de edad conocen los objetos nuevos para ellos. Los preescolares de tres años, cuando se les da un objeto nuevo piden describir qué es, determinar para qué puede servir, empiezan enseguida a actuar con el objeto manipulándolo. No presentan intentos de estudiar mirando o palpando el objeto; los niños no dan respuesta a las preguntas cómo es el objeto. A los cuatro años los niños comienzan a mirar el objeto, pero lo hacen no consecuentemente, no sistemáticamente, pasando en muchas ocasiones a la manipulación. En la descripción verbal solamente nombran sus partes e indicios aislados sin relacionarlos entre sí.

A los cinco-seis años aparece en los niños la tendencia a investigar y describir el objeto con mayor planificación y consecuencia. Al estudiar el objeto, le dan vueltas en las manos, lo palpan, prestando la atención a las particularidades más destacadas. Solamente hacia los siete años los niños (y no todos) pueden sistemáticamente perseverarse en analizar visualmente los objetos. Estos niños ya no necesitan tener el objeto en las manos, ya que pueden describir con bastante acierto sus propiedades utilizando solo la percepción visual.

Las observaciones demuestran que inicialmente el niño intenta obtener la información acerca de las propiedades de los objetos no tanto de la percepción, sino de las acciones prácticas con ese objeto. La percepción se combina con las acciones prácticas y ambas como si se ayudaran uno a otro. Solamente al final de la edad preescolar las acciones de la percepción se hacen suficientemente organizadas y efectivas para dar una representación relativamente completa sobre el objeto.

El perfeccionamiento de las acciones de la percepción del niño preescolar tiene en su fundamento una cierta regularidad: la transformación de las acciones externas orientativas en las acciones de la percepción. Las acciones externas

orientativas (el niño las domina durante todo el período preescolar) sirven para resolver mediante ensayos las tareas que los niños todavía no pueden solucionar con ayuda de la percepción. Las propias tareas ahora se hacen mucho más complejas: equiparar, comparar las propiedades de diversos objetos con los modelos sensoriales que el niño asimila.

En el transcurso del período preescolar se forman tres tipos principales de acciones perceptivas: las acciones de identificación, las acciones de referencia con el modelo, las acciones modeladoras. La diferencia entre estas acciones se determina por las diferencias en la correlación entre las propiedades de los objetos percibidos y los modelos que ayudan a deter-minar estas propiedades.

Las acciones de identificación se producen en el caso cuando la propiedad del objeto percibido coincide completamente con el modelo, cuando le es idéntico. Estas consisten en la elección del modelo correspondiente y en el establecimiento de esa identidad (la pelota es redonda). Las acciones de referencia con el modelo se producen en la coincidencia parcial de la propiedad del objeto con el modelo, cuando junto con los rasgos de similitud existen algunos rasgos diferenciales. Así, la manzana, a semejanza de la pelota, es redonda, es decir, debería ser correlacionada por su forma con el modelo del globo. No obstante, la forma de la manzana tiene sus particularidades: esto es, como regla, el hecho que el globo tiene una forma aplastada con una concavidad y un saliente. Para que la manzana fuera percibida como redonda es necesario en la correlación con su modelo abstraerse de estos momentos complementarios. Finalmente, las acciones modeladoras se producen en la percepción de los objetos con las propiedades complejas que no pueden ser determinadas con ayuda de un modelo, sino que exigen la utilización al mismo tiempo de dos o más modelos. Un ejemplo simple puede ser la forma de una caseta de madera de una planta que incluye la fachada rectangular y el tejado trapecial. Para percibir correctamente esta forma es necesario no solamente elegir dos modelos, sino también establecer su posición mutua en el espacio.

Durante el período preescolar las acciones externas de orientación, que son necesarias para la aplicación de los modelos sensoriales, se interiorizan. Los modelos empiezan a aplicarse sin la locomoción, la combinación, sin copiar el contorno de los objetos y sin otros procedimientos externos. Los sustituyen los movimientos del ojo que estudia el objeto o de la mano que lo palpa, que se presentan ahora como el instrumento de la percepción.

El desarrollo de la orientación en el espacio y el tiempo. La orientación en el espacio. Ya en la infancia temprana el niño domina con bastante habilidad la facultad de considerar la posición espacial de los objetos. Sin embargo, él no diferencia las direcciones del espacio y las relaciones espaciales entre los objetos de los propios objetos. Las representaciones acerca de los objetos y sus propiedades se forman antes que las representaciones acerca del espacio y sirven de su fundamento.

Las representaciones primarias sobre las direcciones del espacio que asimila el niño de tres años están relacionadas con su propio cuerpo. Este constituye para él el centro, el punto de partida, en relación con el cual solamente el niño puede determinar la dirección. Bajo la tutela de los adultos los niños empiezan a separar y nombrar correctamente su mano derecha. Esta se presenta como la mano que realiza las acciones principales: «Con esta mano, como, dibujo, saludo. Entonces, es la mano derecha.» El niño consigue determinar la posición de otras partes del cuerpo en calidad de derechas o izquierdas solamente en relación con la posición de la mano derecha. Por ejemplo, a la petición de señalar el ojo derecho el preescolar temprano inicialmente busca la mano derecha (cierra el puño, la levanta, etc.) y solamente después indica el ojo. Lo «derecho» o lo «izquierdo» representan al niño algo constante y él no puede comprender de qué modo lo que se encuentra a su derecha para otra persona puede estar a la izquierda.

Las otras direcciones del espacio (adelante, detrás) el niño también las relaciona solamente consigo. El posterior desarrollo de la orientación espacial consiste en que los niños empiezan a segregar las relaciones entre los objetos (un objeto detrás del otro, delante del otro, a la izquierda, a la derecha de él, entre otros, etc.).

4.0.20. Por la mañana Andrei y Kirill vinieron a mi cama.

Andrei: Quiero estar en el medio.

Kirill: ¡No! Que en el medio esté mamá, yo también quiero estar a su lado. (Andrei intenta colocarse en el centro. Kirill no le deja, pero Andrei, a pesar de ello, lo consigue.)

Kirill: Pero todo en general está en el medio. Tú, Andriusha, si estás tumbado en

aquel lado también estarías en el centro: allí está la pared, allí – el armario, y tú – en el medio. El armario también está en el centro: allí – la cama, allí – la puerta, entonces el armario está en el centro. Y la puerta también – en el centro: allí está el armario, allí – el espejo, y la puerta en el medio. Todo en nuestro cuarto está en el centro. Y nuestra casa también está en el medio: allí está la casa de Edik, allí – otro edificio. Y la calle también está en el medio. (Del diario de V. S. Mújina.)

La actividad productiva tiene un gran significado en la transformación de las representaciones de las relaciones espaciales entre los objetos y el dominio de determinarlas. Construyendo con los cubos el niño no solamente modela las formas, sino que también las relaciones espaciales. Él aprende a transmitirlas en dibujo, colocando las representaciones de las personas y de los objetos de un modo especial sobre la hoja de papel.

La formación de las representaciones acerca de las relaciones espaciales está ligada estrechamente con la asimilación de sus denominaciones verbales que ayudan al niño a separar y fijar uno u otro tipo de relaciones. Con la particularidad de que en cada relación («encima-debajo», «detrás-delante») el niño primeramente asimila la representación acerca de un miembro del par (por ejemplo, «encima», «delante»), y después, apoyándose sobre esa representación, asimila el otro. Sin embargo, asimilando la representación acerca de las relaciones entre los objetos el niño durante mucho tiempo puede evaluar esas relaciones solamente desde su posición, es incapaz de modificar su punto de partida, de entender que las relaciones cambian si mira al objeto desde otro lado: lo que estaba adelante se pasará a estar detrás, lo que estaba a la derecha estará a la izquierda, etc.

Solamente hacia el final del período preescolar surge en los niños (y no en todos) la orientación espacial independiente de la posición propia, la habilidad de cambiar el punto de partida.

La orientación en el tiempo. La orientación en el tiempo crea para el niño dificultades mayores que la orientación espacial. El niño vive, su organismo reacciona de un modo determinado al transcurrir el tiempo: a una cierta hora del día él desea comer, dormir, etc., pero el propio niño durante un lapso prolongado no percibe el tiempo. Inclusive, cuando llega la hora de sentarse a la mesa, el

niño es inconsciente que su intranquilidad y caprichos («¡Quiero beber!»; «¡Quiero helado!») e incluso declaraciones de tipo: «¡Quiero comer!», no son nada más que la reacción del organismo a la hora del almuerzo.

El tiempo fluye, no tiene una forma visual-directa, con él es imposible actuar, ya que todas las acciones se producen en el tiempo, pero no con el tiempo. El niño puede empezar a conocer el tiempo solamente con la asimilación de las denominaciones y las medidas del tiempo elaboradas por la gente. Pero dominar estas denominaciones y medidas no resulta fácil, porque tienen el carácter condicional y relativo. Lo que anoche se llamaba «mañana» se convierte en «hoy» y en «ayer» al día siguiente.

Asimilando la representación acerca de la hora del día, los niños ante todo, se orientan hacia las propias acciones: por la mañana se lavan la cara, desayunan; por la tarde juegan, estudian; por la noche se acuestan para dormir. Las representaciones acerca del tiempo del año se asimilan a medida que avanza el conocimiento de los fenómenos estacionales de la naturaleza.

Las dificultades especiales están relacionadas con la asimilación de las representaciones acerca de qué es «ayer», «hoy», «mañana», etc. Los niños no se acostumbran mucho tiempo con su carácter relativo, no pueden entender cómo lo que fue «ayer» se convirtió en «hoy». Una niña de cuatro años pregunta a la madre: «Mamá, es posible hacer “después” “ahora” y “hoy” se puede hacer “ayer”?» En la segunda mitad de la edad preescolar el niño, como regla, asimila estas denominaciones temporales, empieza a utilizarlas correctamente.

Lo que se trata de las representaciones acerca de los grandes períodos históricos, de la secuencia de los acontecimientos en el tiempo, de la longevidad humana, de la existencia de las cosas, etc., en el transcurso de toda la edad preescolar habitualmente resultan insuficientemente determinados para el niño, ya que él no tiene una medida para estos y tampoco puede apoyarse en su experiencia personal.

La percepción del dibujo. El desarrollo de la percepción del dibujo en la edad preescolar se realiza en tres direcciones: en primer lugar, se forma la relación hacia el dibujo como un reflejo de la realidad; en segundo lugar, se desarrolla la facultad de correlacionar el dibujo correctamente con la realidad, de ver precisamente aquello que representa; finalmente, se perfecciona la interpretación del dibujo, es decir, la comprensión de su

contenido.

El desarrollo de la comprensión de la relación del dibujo con la realidad. Los niños reconocen bien las representaciones de los objetos, personas, situaciones conocidas, pero su relación con el dibujo difiere de la del adulto. Para el preescolar temprano el dibujo es más bien la repetición de la realidad, su forma especial, que una representación. Los niños a menudo suponen que las personas y los objetos dibujados pueden tener las mismas propiedades que los verdaderos. Cuando se le enseña al niño el dibujo que representa a una persona que está de espaldas y se le pregunta dónde está su cara, el niño da la vuelta a la hoja con el dibujo esperando encontrar la cara en el reverso de la hoja de papel. El niño esconde al corderillo dibujado del lobo dibujado y se sorprende que las representaciones siguen sin cambio e inmóviles.

Un niño de cuatro años está de visita en casa de una mujer que acaba de recibir un cuadro que representa un paisaje invernal y unas personas que se dirigen hacia un edificio grande. Al día siguiente de nuevo mira el cuadro y pregunta: «¿Por qué estas personas todavía no llegaron allí?»

Paulatinamente, los niños asimilan cuáles propiedades de los objetos pueden ser representadas y cuáles no. Con la propia experiencia confirman que es imposible actuar con los objetos dibujados de igual modo que con los reales. Y aunque los preescolares en muchas ocasiones juegan a un juego particular: comen las manzanas dibujadas, tocan con ternura las imágenes de las mariposas, con miedo miran a la avispa dibujada, ellos entienden perfectamente que solo es un juego y que la manzana representada en el papel no se puede comer. Si el adulto ofrece seriamente a los preescolares tempranos a jugar con la pelota dibujada, a ahuyentar un perro dibujado, etc., ellos rechazan hacerlo, diciendo con tesón: «Pero es un dibujo», «Está dibujado», «Esto no es».

Al dejar de confundir las propiedades de los objetos reales con las propiedades de las representaciones, los niños no pasan directamente a su comprensión precisamente como las representaciones. Los preescolares tempranos se relacionan con el objeto dibujado como con un objeto que existe de manera autónoma, aunque no posea las particularidades del objeto verdadero. Cuando a

los niños de tres años se les enseña un dibujo ejecutado en perspectiva, en cuyo primer plano está representada una casa rural de una planta, y en el fondo, un edificio urbano de muchas plantas y se les pregunta qué casa es mayor, los niños siempre indican a la del primer plano, ya que ocupa en el dibujo una superficie mayor. No ayuda la conversación aclaratoria en la cual el niño contestando a las preguntas del adulto recuerda que las casas que ha visto en el pueblo son pequeñas y los edificios de varias plantas de la ciudad son grandes. Después de la conversación los niños siguen afirmando que en el dibujo la casa que está delante es mayor. Las correlaciones de los objetos en el dibujo se perciben por sí mismas, independientemente de sus correlaciones reales.

A los 3-4 años los niños asimilan en una medida suficiente la relación entre el dibujo y la realidad. En particular, determinan correctamente el tamaño comparativo de los objetos conocidos en las representaciones en perspectiva diciendo que un edificio de varias plantas es mayor que la casa que tiene una planta. Sin embargo, esto sucede solamente cuando se trata de los objetos conocidos. No basta con una sola comprensión de la relación entre el dibujo y la realidad para percibir correctamente las propiedades de los objetos representados y sus correlaciones. Los niños todavía no dominan las normas y las reglas del arte plástico de acuerdo con las cuales se estructura el dibujo. La mayor dificultad presenta para ellos la percepción de la perspectiva. Si en el dibujo están representados objetos desconocidos para el niño u objetos que pueden tener diferentes formas y tamaño (árboles, montañas, etc.), él los percibe dependiendo del tamaño absoluto y la forma de las propias representaciones. Así, él valora como pequeño a un abeto alejado; un plato redondo representado de lado, como el de forma ovalada, etc. Los niños perciben literal-mente también otras particularidades de los dibujos: el juego de la luz y sombras se presenta como la suciedad, los objetos que están en segundo plano tapados por otros ellos evalúan como rotos.

Solamente hacia el final de la edad preescolar los niños empiezan a valorar de una manera más o menos correcta la representación en perspectiva, pero también en ese período la evaluación con mayor frecuencia se basa en el conocimiento de las reglas de este tipo de representación, asimiladas con ayuda de los adultos («Aquello que está lejos en el dibujo aparece como pequeño, y lo que está cerca, como grande») y no a partir de la percepción directa de las relaciones de perspectiva. Un objeto alejado representado en el dibujo el niño lo percibe como pequeño, pero él acierta al decir que el objeto es en realidad grande.

En la edad preescolar es todavía imposible lograr una percepción correcta sin disquisiciones complementarias.

La percepción del dibujo está relacionada con el desarrollo de su capacidad para su interpretación. La interpretación de los dibujos con fábula, la comprensión de las situaciones o los acontecimientos que representan depende tanto de la corrección de la percepción como del carácter de la trama representada: de su complejidad, su conocimiento por el niño, el alcance de la comprensión. Los niños relacionan los dibujos con un interés expreso, intentando comprender lo que estos representan. Esto se revela en las disquisiciones acerca de lo dibujado. Si la trama del dibujo es cercana al niño, él puede conversar sobre esta con bastante detalle, pero si está fuera de su comprensión, simplemente enumera las figuras y los objetos aislados. En ocasiones, el niño hace como si «no viera» el objeto y por eso no lo nombra y tampoco lo explica.

La interpretación del dibujo depende de la complejidad de la composición. El preescolar temprano no puede abarcar y comprender la composición que incluye muchas figuras y objetos. En el caso semejante él se distrae del contenido y empieza a fantasear, partiendo del dominio en su percepción de algún detalle.

La interpretación de las representaciones con fábula se perfecciona bajo la influencia de los modelos de relatos según los dibujos que proporcionan los adultos, enseñando a los niños a mirar e interpretar los dibujos. La esperanza del adulto de una explicación detallada de la representación moviliza las posibilidades del niño, y él, esperando un aplauso, procura encontrar en el dibujo la mayor información posible, describir e interpretar lo visto.

La característica general del desarrollo del pensamiento. Hemos visto que en la infancia temprana se estructuran los fundamentos del desarrollo del pensamiento del niño: en la solución de las tareas que exigen establecer las conexiones y las relaciones entre los objetos y los fenómenos, el niño paulatinamente pasa de las acciones externas orientativas a las acciones del pensamiento, utilizando las imágenes. Con otras palabras, en base de la forma visual-directa activa del pensamiento empieza a estructurarse la forma visual-directa imaginativa del pensamiento. Los niños se hacen capaces de realizar las primeras generalizaciones, basadas en la experiencia de su actividad objetal práctica y afianzándose en la palabra. Hacia el final de la infancia temprana, como ya hemos dicho, sucede también el comienzo de la formación de la función semántica de la conciencia, cuando el niño

domina la utilización de los objetos y las representaciones en calidad de los signossustitutos de otros objetos.

Las situaciones problemáticas. En la infancia preescolar el niño tiene que resolver tareas cada vez más complicadas y variadas que exigen la segregación y la utilización de las cone-xiones y las relaciones entre los objetos, los fenómenos, las acciones. En el juego, el dibujo, la construcción, en la ejecución de las tareas de estudio o laborales, él no simple-mente utiliza las acciones aprendidas, sino que también constantemente las modifica, obteniendo resultados nuevos. Los niños descubren y utilizan la dependencia entre el nivel de la humedad de la arcilla y su manejo en el modelado, entre la forma de la construcción y su estabilidad, entre la fuerza del golpe que recibe la pelota y la altitud que alcanza esta rebotando en el suelo, etc. El pensamiento en desarrollo proporciona a los niños la posibilidad de prever los resultados de sus acciones, de planificarlas.

A medida del desarrollo de la curiosidad, de los intereses cognoscitivos, el pensamiento se utiliza cada vez con mayor amplitud por los niños para la asimilación del mundo circundante que sobrepasa los marcos de las tareas que plantea su propia actividad práctica.

El niño empieza a plantearse las tareas cognoscitivas, busca la explicación de los fenómenos notados. Los preescolares acuden a una especie de experimentos para aclarar las cuestiones que les interesan, observan los fenómenos, los analizan y sacan sus conclusiones.

4.9.22. Kirill empezó hacer deducciones desde muy temprana edad. Hoy hizo un tubo de papel y silba con él. El papel vibra entre sus dedos y él lo percibe: «Si silbas en cualquier papel, entonces siempre los dedos sentirán cosquillas. ¡Inténtalo!» (Del diario de V. S. Mújina.)

Los niños adquieren la posibilidad de razonar también sobre los fenómenos que no se relacionan con su propia experiencia, pero que ellos conocen de los relatos de los adultos o de los libros que se les leen.

4.10.22. Hoy asistimos a la fiesta de Navidad.

En casa Kirill pronuncia:

No era una Baba Yagá (una bruja – nota de la trad. –) verdadera, sino una disfrazada.

¿Por qué piensas así?

Porque si fuera auténtica se habría comido a todos y hubiera muchos huesos por allí. Pero estos fueron simplemente una gente disfrazada que juegan ser Baba Yagá, el conejo, Sñegúrochka (un personaje del cuento de hadas – nota de la trad. –) y otros. ¿Y tú pensaste que eran verdaderos? ¡Y te consideras adulta! Yo en el teatro para adultos entendería todo… El fuego tampoco fue auténtico… (Del diario de V. S. Mújina.)

Está claro que no siempre, ni mucho más, los razonamientos de los niños son lógicos. Para esto les faltan los conocimientos y la experiencia. En muchas ocasiones los preescolares hacen gracia a los adultos con sus comparaciones y conclusiones inesperados.

El establecimiento de las conexiones de causa-efecto. De la aclaración de las conexiones y las relaciones de los objetos más simples, transparentes, que yacen en la superficie los preescolares paulatinamente pasan a la comprensión de las regularidades más complicadas y ocultas. Uno de los más importantes tipos de esas regularidades constituyen las relaciones entre la causa y el efecto. Las investigaciones demostraron que los niños de tres años pueden descubrir solamente las causas que consisten en alguna influencia externa sobre el objeto (empujaron la mesita y esta cayó). Sin embargo, ya a los cuatro años los preescolares empiezan a comprender que las causas de los fenómenos pueden encontrarse también en las propiedades de los propios objetos (la mesita cayó porque tiene solo una pata). En la edad preescolar mayor los niños empiezan a indicar en calidad de causas de los fenómenos no solo las particularidades de los objetos que saltan a la vista, sino que también sus cualidades menos destacadas pero constantes (la mesita cayó «porque tenía solo una pata, porque había muchos lados, porque todo era pesado y sin soporte»).

La observación de unos u otros fenómenos, la propia experiencia de las acciones

con objetos permiten a los preescolares mayores precisar las representaciones acerca de las causas de los fenómenos, llegar mediante razonamiento a su comprensión más correcta.

En uno de los experimentos a los niños se les enseñaba de uno en uno diferentes objetos y se les pedía decir si el objeto flotará o se hundirá si se le sumerge en el agua.

El experimentador muestra al niño una llave.

El niño: Se hundirá porque es de hierro y muy pesado.

El experimentador enseña un trozo de madera.

El niño: Flotará porque es de madera.

El experimentador: Pero antes dijiste que las cosas pesadas se hunden y ese trozo pesa mucho.

El niño: Lo he dicho por decir. Lo que está hecho con madera siempre flotará aunque fuera un tronco entero.

El experimentador enseña al niño una caja de hojalata.

El niño: Se hundirá porque es de hierro.

El experimentador deja a la caja en el agua.

El niño (confuso, coge la caja en las manos y la observa): Aunque es de hierro, está vacía por dentro. Por eso flota. Un balde vacío también flota. (De los materiales de A. V. Zaporózhets.)

Hacia el final de la edad preescolar los niños empiezan a solucionar tareas bastante complejas que exigen la comprensión de algunas u otras conexiones y relaciones físicas, la habilidad de utilizar el conocimiento sobre estas conexiones y relaciones en condiciones nuevas.

El significado de la asimilación de los conocimientos para el desarrollo del pensamiento. La ampliación del círculo de las tareas al alcance del niño está relacionada con la asimilación por él de unas tareas cada vez nuevas. En realidad, resulta imposible, por ejemplo, resolver la tarea acerca del té para los cazadores sin saber que la nieve se convierte en agua con el calor, o la tarea acerca de la distancia que recorre la pelota sin saber que el movimiento se produce con mayor facilidad sobre una superficie lisa que sobre una irregular.

La obtención de los conocimientos constituye una condición indispensable para el desarrollo del pensamiento de los niños. La cuestión radica en que la asimilación de los conocimientos se produce como resultado del pensamiento, representando una solución de las tareas del pensamiento. El niño simplemente no entenderá las explicaciones del adulto, no aprenderá ninguna lección de la propia experiencia, si no consigue ejecutar las acciones del pensamiento destinadas para la separación de aquellas conexiones y relaciones que le indican los adultos y de las cuales depende el éxito de su actividad. Cuando la tarea nueva está asimilada, esta se incluye en el desarrollo ulterior del pensamiento y se utiliza en las acciones del pensamiento del niño para la solución de las tareas posteriores.

El desarrollo de las acciones del pensamiento. La formación y el perfeccionamiento de las acciones del pensamiento constituyen la base del desarrollo del pensamiento. De las acciones mentales que domine el niño depende qué conocimientos puede él asimilar y cómo puede utilizarlos. El dominio de las acciones del pensamiento en la edad preescolar se produce según la ley general de asimilación e interiorización de las acciones externas orientativas. Dependiendo de cómo son estas acciones externas y cómo se realiza su interiorización, las acciones del pensamiento del niño que se forman adoptan bien la forma de la acción con imágenes, bien la forma de la acción con signos: las palabras, los números, etc.

Actuando mentalmente con las imágenes, el niño se imagina una acción real con el objeto y su resultado y de este modo soluciona la tarea que se le plantea. Es el pensamiento visual-directo imaginativo que ya conocemos. La ejecución de las acciones con los signos exige la abstracción de los objetos reales. Con esto se utilizan las palabras y los números en calidad de sustitutos de los objetos. El pensamiento que se produce con ayuda de las acciones con signos constituye el pensamiento abstracto. El pensamiento abstracto obedece las reglas que estudia la ciencia lógica y por eso se denomina pensamiento lógico.

La corrección de la solución de la tarea práctica o cognoscitiva que exige la participación del pensamiento depende de la capacidad del niño de separar y unir aquellos aspectos de la situación, las propiedades de los objetos y de los fenómenos que son importantes, esenciales para su resolución. Si el niño intenta anticipar que el objeto flotará o se hundirá, uniendo, por ejemplo, la calidad de flotar con el tamaño del objeto, él solamente por casualidad puede acertar la solución, ya que la calidad que aísla en realidad no es esencial para flotar. El niño que en la misma situación relaciona la capacidad del cuerpo de flotar con el material con que este está hecho separa una propiedad mucho más importante; sus pronósticos se cumplirán con mayor frecuencia, pero no siempre. Y solamente la separación del peso específico del cuerpo en relación con el peso específico del líquido (estos conocimientos el niño domina al estudiar física en el colegio) proporcionará la solución inequívoca en todos los casos.

La diferencia entre el pensamiento visual-directo imaginativo y el lógico consiste en que estos tipos del pensamiento dan la posibilidad de separar las propiedades esenciales de los objetos en situaciones diferentes y con ello encontrar la solución correcta para diversas tareas. El pensamiento imaginativo resulta bastante eficaz en la solución de las tareas donde son esenciales las propiedades que son posibles de imaginar como si se las viera con la mirada interior. Así, el niño imagina la transformación de la nieve en agua, el movimiento de la pelota sobre el asfalto y sobre la hierba, etc. Pero a menudo las propiedades de los objetos esenciales para la solución de la tarea resultan ocultas, imposibles de imaginar, aunque, sin embargo, se las puede denominar con palabras y otros signos. En este caso la tarea puede resolverse con ayuda del pensamiento abstracto lógico. Solamente ese pensamiento permite, por ejemplo, determinar la auténtica causa por qué los cuerpos flotan. Se puede imaginar la flotación del tronco de madera o de un balde vacío, pero la correlación del peso específico del cuerpo flotante y del líquido es posible denominar solo con palabras o con una fórmula correspondiente.

El desarrollo del pensamiento imaginativo. El pensamiento en imágenes constituye un tipo principal del pensamiento del preescolar. En formas más simples aparece ya en la infancia temprana, manifestándose en la solución del círculo estrecho de las tareas prácticas, relacionadas con la actividad objetal del niño, con la utilización de las herramientas más simples. Al comienzo de la edad preescolar los niños resuelven mentalmente solo las tareas donde la acción ejecutada con la mano o la herramienta está orientada directamente para lograr el resultado práctico, la traslación del

objeto o su modificación.

Sin embargo, en la actividad del niño con creciente complejidad aparecen las tareas de un tipo nuevo, donde el resultado de la acción no sería directo, sino indirecto, y para alcanzarlo fuera necesario considerar las relaciones entre dos o más fenómenos que se producen al mismo tiempo o en secuencia. Un ejemplo más simple puede ser el rebote de la pelota de la pared o el suelo: el resultado directo de la acción aquí consiste en que la pelota se golpea contra la pared; el indirecto, en que la pelota vuelve hacia el niño. Las tareas donde es necesario considerar el resultado indirecto surgen en los juegos con los juguetes mecánicos, en la construcción (del tamaño de la base de la construcción depende su estabilidad) y en otros muchos casos.

Los preescolares tempranos resuelven semejantes tareas con ayuda de las acciones externas de orientación, es decir, en el nivel del pensamiento visual-directo activo. Así, si se les ofrece a los niños una tarea con utilización de la palanca, donde el resultado directo está en el apartar su brazo más próximo, y el indirecto, en acercar el brazo alejado, los preesco-lares tempranos intentan mover la palanca en diferentes direcciones hasta acertar. En el juego donde es necesario colocar una bola sobre la superficie inclinada de modo que cogiendo la velocidad esta ruede la distancia determinada, planificada con anterioridad, los niños lo consiguen mediante ensayos: colocan la bola en uno u otro sitio hasta encontrar la solución correcta. Los niños pueden memorizar la solución conseguida mediante ensayos. No obstante, basta con modificar la tarea –introducir la palanca que tiene otra forma o cambiar la distancia que debe recorrer la bola– y los ensayos comienzan de nuevo.

En la edad preescolar mediana en la solución de las tareas inicialmente más simples y después con mayor dificultad los niños empiezan a pasar de los ensayos externos a los ensayos que se realizan mentalmente. Después de que al niño se le presentan algunas variantes de la tarea, él puede resolver su nueva variante sin recurrir a las acciones externas con los objetos, sino que obteniendo el resultado necesario mentalmente.

La posibilidad de pasar a la solución de las tareas mentalmente surge gracias a que las imágenes que utiliza el niño adquieren un carácter generalizado, no reflejando todas las particularidades del objeto, la situación, sino solamente aquellas que son esenciales desde el punto de vista de la solución de una u otra tarea.

El dominio de los modelos. En el proceso del juego, el dibujo, la construcción y de otros tipos de actividad surge el desarrollo de la función semántica de la conciencia del niño, él empieza a dominar la estructuración de los signos de un tipo especial: de los modelos visuales-directos espaciales que reflejan las conexiones y las relaciones de las cosas, existen objetivamente, independientemente de las acciones, los deseos y las intenciones del propio niño. El niño no crea solo estas relaciones como, por ejemplo, en la acción instrumental, sino que las separa y considera en la solución de la tarea que se le plantea. La reflexión de las conexiones objetivas constituye una condición necesaria de la asimilación de los conocimientos que sobrepasan los marcos de la información sobre los objetos aislados y sus propiedades.

En la actividad de las personas adultas los modelos visuales-directos espaciales se presentan en forma de diferentes esquemas, dibujos, mapas, gráficos, modelos voluminosos, que transmiten la relación mutua entre las partes de unos u otros objetos. En la actividad infantil sirven ese tipo de modelos las construcciones creadas por los niños, las aplicaciones, los dibujos. Los investigadores desde hace tiempo prestaron atención a que el dibujo infantil en la mayoría de los casos representa un esquema que transmite, generalmente, la conexión entre las partes principales del objeto representado y se ausentan los rasgos individuales. Los dibujos similares son característicos para los niños a los que no se enseña a dibujar especialmente. Pero si tal aprendizaje existe, el niño pronto empieza a comprender que la tarea principal de la representación es precisamente la transmisión de la apariencia externa del objeto y pasa al dibujo basado en la percepción y la representación de las propiedades externas de los objetos.

Los niños muy fácil y rápidamente entienden las imágenes esquemáticas variadas y las utilizan con éxito. Así, a partir de los cinco años los preescolares inclusive después de única explicación pueden comprender qué es el plano de un espacio y utilizando la nota del plano encuentran en la habitación el objeto escondido. Los niños reconocen las representaciones esquemáticas de los objetos, utilizan los esquemas del tipo de un mapa geográfico para elegir el camino necesario en el sistema de los senderos entremezclados, etc.

Muchos tipos del conocimiento que el niño no puede asimilar basándose en la explicación del adulto o en el proceso de las acciones con objetos organizadas por los adultos, él los domina fácilmente si estos conocimientos se le presentan en forma de acciones con los modelos que reflejan los rasgos esenciales de los fenómenos estudiados. Así, en el proceso del aprendizaje de las matemáticas en

los escolares de cinco años fue descubierto que es muy difícil enseñar a los niños las relaciones entre la parte y el todo único. Los niños no comprenden las explicaciones verbales y actuando con los objetos compuestos asimilan denominaciones «la parte» y «el todo» solamente en relación con un material concreto y no las transfieren hacia otros casos. Se les enseñará entonces a los niños estas relaciones con ayuda de la imagen esquemática de la partición de un todo en partes y la reconstrucción por las partes. Con este material los niños empezaron a comprender que cualquier objeto entero puede ser dividido en partes y reconstruido por partes.

Resultó extraordinariamente eficaz la utilización de los modelos espaciales también en el aprendizaje de los preescolares del análisis de la composición fónica de la palabra.

De este modo, en las condiciones correspondientes del aprendizaje, el pensamiento en imágenes se convierte en la base de la asimilación de los conocimientos generalizados por los preescolares mayores. Entre estos conocimientos se encuentran las representaciones sobre las correlaciones de las partes y un todo, sobre la conexión de los elementos principales de la construcción que componen su carcasa, sobre la dependencia entre la estructura corporal de los animales y las condiciones vitales, etc. La asimilación de los conocimientos de ese tipo es muy importante para el desarrollo de los intereses cognoscitivos del niño. Sin embargo, esta tiene también una gran importancia para el desarrollo del propio pensamiento. El pensamiento imaginativo, proporcionando la asimilación de los conocimientos generalizados, se perfecciona en el resultado de la utilización de estos conocimientos, en la solución de diversas tareas cognoscitivas y prácticas. Las representaciones adquiridas acerca de las regularidades esenciales proporcionan al niño la posibilidad de analizar por su propia cuenta los casos particulares de manifestación de estas regularidades. Por ejemplo, al conocer las partes que forman la carcasa de la construcción, cómo estas partes actúan entre sí, los niños pueden según la estructura de la carcasa imaginar las particularidades de la construcción en general. Partiendo de la idea cómo debe ser la futura construcción, ellos dominan la facultad de determinar las peculiaridades de su carcasa. Al asimilar las representaciones acerca de la dependencia de la estructura corporal de los animales los preescolares mayores pueden, según los indicios externos de un animal nuevo para ellos, determinar dónde vive este, cómo se alimenta.

El paso a la construcción de las imágenes modélicas que proporcionan la posibilidad de asimilar y utilizar los conocimientos generalizados no es la única dirección en el desarrollo del pensamiento imaginativo de los preescolares. Un significado importante tiene el hecho que las representaciones del niño adquieren paulatinamente flexibilidad, agilidad, él domina la facultad de operar con las imágenes visuales-directas: imaginarse los objetos en diferentes posiciones espaciales, modificar mentalmente su posición mutua.

Las formas del pensamiento de imágenes modélicas alcanzan un alto nivel de generalización y pueden llevar a los niños a la comprensión de las conexiones esenciales de las cosas. Pero estas formas siguen siendo imaginativas y manifiestan su limitación cuando ante el niño surgen las tareas que exigen separar tales propiedades, relaciones y conexiones que son imposibles de imaginarse de manera visual-directa, en forma de una imagen. Los intentos de resolver las tareas similares llevan a los errores típicos para el preescolar. Puede servir de ejemplo la tarea acerca de la conservación de la cantidad de la sustancia cuando al niño se le pide establecer si se modifica la cantidad del líquido o el volumen de los áridos con su traslado de un recipiente al otro de forma distinta, si se modifica la cantidad de la arcilla o del barro plástico con el cambio de la forma del objeto que representan, etc.

Dos recipientes pequeños A1 y A2 que tienen una forma igual y las medidas iguales contienen la misma cantidad de boliches. Con la particularidad de que esa equivalencia (la paridad) es admitida por el niño que distribuyó los boliches: por ejemplo, podría ponerlos en el recipiente A1 con una mano y, al mismo tiempo, dejar los boliches en el recipiente A2. Después, dejando el recipiente A1 en calidad de modelo para el control, pasamos el contenido del recipiente A2 en el recipiente B que tiene una forma diferente. Los niños de cuatro-cinco años en este caso hacen la deducción que la cantidad de los boliches cambia, inclusive si están seguros que nada se añadió, ni disminuyó. Si el recipiente B es más estrecho y alto dicen que «allí hay más boliches que antes» ya que «es más alto» o que hay menos porque «es más estrecho», pero en ningún caso estarían de acuerdo con que la cantidad no se modificó. (De los materiales de J. Piaget.)

De modo similar contestan los preescolares a la pregunta dónde hay más cantidad de plastelina, en una bola o en la tortita que está hecha de una bola igual ante sus ojos. El niño afirma que en la tortita hay más cantidad de

plastelina.

Se trata de que el preescolar no puede separar el nivel de la sustancia que ve en el recipiente de la cantidad general de la misma sustancia (como pasó en el experimento de J. Piaget), la superficie que ve de la bola y de la tortita de la cantidad de la plastelina, independientemente uno de otro. En el pensamiento en imágenes resultan fusionadas: la cantidad es imposible de ver, de imaginarse separada del tamaño que se percibe. La solución correcta de las tareas similares exige un paso de los razonamientos en base de imágenes hacia los razonamientos que utilizan los conceptos verbales.

La asimilación de las formas lógicas del pensamiento. Las premisas del desarrollo de las formas lógicas del pensamiento. Como ya hemos dicho, las premisas para el desarrollo del pensamiento lógico, la asimilación de las acciones con las palabras, los números como con los signos que anotan los objetos y las situaciones reales, se forman al final de la infancia temprana cuando empieza a formarse en el niño la función semántica de la conciencia. En este tiempo él empieza a entender que se puede denominar, sustituir el objeto con ayuda de otro objeto, dibujo, palabra. Sin embargo, los niños pueden durante mucho tiempo no utilizar la palabra para la solución de las tareas mentales independientes. Tanto el pensamiento visual-directo activo como el visual-directo en imágenes mantienen una estrecha relación con el lenguaje. Con la ayuda del lenguaje los adultos rigen las acciones del niño, plantean ante él las tareas prácticas y cognoscitivas, les enseñan los modos de su solución. Las enunciaciones verbales del propio niño, inclusive en el período cuando todavía solo acompañan la acción práctica, sin anticiparla, facilitan que el niño tome conciencia del transcurso y el resultado de esa acción, ayudan a la búsqueda de los caminos de la solución de las tareas. El papel del lenguaje adquiere mayor importancia también en el período cuando asume la función de planificación. Aquí, el niño, al parecer, piensa en voz alta. No obstante, durante esa etapa el niño de hecho también utiliza las imágenes y no las palabras en sus acciones del pensamiento. El lenguaje representa un papel importante pero todavía solamente auxiliar. Esto se manifiesta cuando los niños en muchas ocasiones resuelven tareas que exigen la ejecución de las acciones del pensamiento también en las condiciones cuando no pueden expresar la idea con palabras. Así, los preescolares de cuatro-cinco años, cuando se les entregaban los juguetes

rotos adrede, en muchos casos separaban correctamente la causa de la avería y la eliminaban, pero no podían relatar por qué lo hacían, limitándose con la indicación de algunos indicios secundarios de los juguetes. Un cuadro igual se observaba en el juego que consistía en mover una muñeca por las calles de la ciudad de juguete pulsando los botones. Los niños aprendieron a controlar la locomoción de la muñeca y la llevaban sin error al sitio necesario, pero, como regla, no podían contar de qué modo están relacionados los botones con los movimientos determinados de la muñeca.

Para que la palabra se utilice como un medio independiente del pensamiento que permite resolver las tareas mentales sin utilizar las imágenes, el niño debe asimilar los conceptos elaborados por el hombre, es decir, los conocimientos acerca de los indicios generales y esenciales de los objetos y de los fenómenos de la realidad, fijados en las palabras.

Los conceptos se unen entre sí en sistemas armoniosos que permiten derivar de un conocimiento a otro y con ello resolver las tareas del pensamiento sin recurrir a los objetos o a las imágenes. Así, por ejemplo, al saber la regla general según la cual todos los mamíferos respiran con los pulmones y al enterarse que la ballena es un animal mamífero, nosotros enseguida concluimos que esta tiene pulmones.

Ya sabemos que el significado que adquieren para los niños las palabras asimiladas solo paulatinamente se acerca hacia el significado que atribuyen los adultos a estas palabras. Mientras el pensamiento del niño sigue siendo visual-directo imaginativo, para él las palabras expresan las representaciones sobre aquellos objetos, acciones, propiedades, relaciones que denominan. Los adultos, al comunicarse con los niños, se equivocan frecuentemente, suponiendo que las palabras tienen el mismo sentido para los preescolares como para ellos. En realidad, aunque los niños relativamente dominen rápido la facultad de relacionar correctamente las palabras con los objetos, las situaciones, los acontecimientos determinados, su estudio concienzudo demuestra que entre las palabras-representaciones del niño y las palabras-conceptos del adulto existen diferencias muy esenciales. Las representaciones reflejan la realidad con mayor viveza y claridad que los conceptos, pero no poseen la corrección, la determinación y la sistematización propia a los conceptos.

Las representaciones de los niños no pueden convertirse en conceptos

espontáneamente. Es posible utilizarlas solamente en la formación de los conceptos. Pero los propios conceptos y las formas lógicas del pensamiento basadas en su aplicación los niños las asi-milan en el transcurso de la adquisición de los fundamentos científicos.

El dominio sistemático de los conceptos empieza en el proceso del aprendizaje escolar. Sin embargo, las investigaciones demuestran que algunos conceptos pueden asimilarse por los niños de edad preescolar mayor en las condiciones del aprendizaje especialmente organizado. Con tal aprendizaje, ante todo, organizan acciones especiales externas de orientación de los niños con el material que se estudia. El niño obtiene el medio, la herramienta, necesarios para destacar, con ayuda de las propias acciones en los objetos o sus relaciones, aquellos indicios esenciales que tienen que formar el contenido del concepto. Se le enseña al preescolar a aplicar ese medio correctamente y a fijar el resultado.

Así, en la formación de los conceptos acerca de las características cuantitativas y las relaciones de las cosas a los niños se les enseñan a utilizar tal medio como la medida. Este proporciona la posibilidad de separar entre sí los diversos parámetros (los indicios) del tamaño que están fusionados en la percepción y la imaginación: la longitud se mide con un tipo de medidas; la superficie, con el otro; el volumen, con el tercero; el peso, con el cuarto, etc. Con la ayuda de la medida se determina objetivamente la cantidad, independientemente de la impresión externa. Los niños pueden fijar los resultados anotando cada porción medida con algún registro, por ejemplo, colocando en una línea fichas iguales. Si se les ofrece comparar entre sí mediante la medición a dos objetos según el parámetro indicado, los niños colocan dos líneas de tal modo que cada ficha de una línea se encontrará justamente debajo de la ficha correspondiente de la otra línea. Resulta una representación esquemática de la relación de los objetos según el parámetro planteado del tamaño (la longitud, la superficie, el volumen, el peso). Si una línea de las fichas es más larga, esto irrefutablemente demuestra que el objeto a que corresponde esa línea es de mayor tamaño; si las líneas son iguales, son iguales también los propios objetos.

El siguiente paso de la formación del concepto consiste en organizar que el niño pase de las acciones externas de orientación hacia las acciones mentales. Con esto los medios externos se sustituyen por la denominación.

Al recibir la tarea correspondiente el niño paulatinamente deja de utilizar la medida real y en lugar de esta razona acerca de las cantidades, teniendo en

cuenta la posibilidad de medición.

En estos razonamientos ya no le confunde la modificación de la apariencia externa de los objetos, el conocimiento resulta ser más fuerte que la impresión directa.

5.6.0. Ante Seriozha sobre la mesa están dos vasos de vidrio de forma igual que tienen una cantidad diferente de agua. El experimentador le pide al niño que elija un vaso.

Experimentador: Esta agua será tuya, y esta, mía. ¿Quién tiene más agua?

Seriozha: Yo tengo más.

Experimentador (elige el vaso estrecho alto y vierte su agua en ese vaso. El nivel del agua sube más alto que en el vaso del sujeto, aunque el volumen del agua es menor): ¿Quién tiene más agua?

Seriozha: Yo tengo más. Este vaso es estrecho y grande y el agua ha subido. Yo tengo más agua.

Experimentador: ¿Por qué piensas que tienes más agua?

Seriozha: Hay que verter su agua donde estaba y entonces se verá que yo tengo más. (Según los materiales de L. F. Óbujova.)

En la formación de los conceptos, no solamente la forma inicial de la acción externa de orientación, sino que también el proceso de la interiorización tiene un carácter distinto que en el dominio del pensamiento visual-directo imaginativo. Se convierte en obligatoria la etapa cuando el niño sustituye la acción real con el razonamiento verbal desenvuelto, reproduciendo en forma verbal todos los momentos principales de esa acción. A fin de cuentas, el razonamiento empieza a realizarse no en voz alta, sino mental-mente, se reduce y se convierte en la acción del pensamiento lógico abstracto. Esta acción se produce con ayuda del lenguaje interior. Sin embargo, en la edad preescolar todavía no se produce el pulimento final de las acciones con los conceptos que el niño asimila. El niño,

mayoritariamente, puede aplicarlas solo razonando en voz alta.

Las acciones con los números y los signos matemáticos (+, –, =) constituyen un tipo especial del pensamiento lógico abstracto. Al igual como la utilización del lenguaje, el uso por los niños de los números y los signos matemáticos por sí mismo todavía no demuestra que están asimiladas las formas correspondientes del pensamiento lógico. El niño puede aplicar los números y los signos matemáticos, relacionándolos con las acciones que ejecuta con los grupos de los objetos concretos o con las representaciones acerca de estos grupos de objetos, su disgregación y conjunción. A menudo el mismo niño utiliza procedimientos diferentes para contar y solucionar las tareas aritméticas elementales.

5.10.25. Kirill explica:

–Cuando estoy contando a menudo tengo que pensar. Por ejemplo, cuatro más tres, tú dijiste. Yo cuento: uno, dos, tres, cuatro (hace acento en «cuatro») y después cinco, seis, siete. ¿Correcto? ¡Siete!

–No entendí, ¿cómo estás contando?

–Ahora. Escucha: uno, dos, tres, cuatro. ¿Entiendes? Y ahora sigo diciendo y sé que todavía tengo que decir tres palabras: cinco, seis, siete. ¡Así se añadió tres! Yo solo inventé contar así. Soy listo, ¿sí? Pero no pienso siempre. Por ejemplo, dos más dos, esto no lo pienso. Esto lo sé desde hace mucho, cuando todavía no tenía cinco años. Sé también: tres más tres, seis. Esto tampoco lo pienso. También sé contar de otro modo. Cuando tú dijiste cuatro y dos yo no pensé y tampoco sabía. Yo soñé, no, preví: cuatro y dos, y de pronto seis. De pronto cuatro y aparte dos, y todos juntos, seis. Ves, ¡qué listo soy! (Del diario de V. S. Mújina.)

En este ejemplo el niño en un caso utiliza la acción con la fila numérica, y en otro, con las imágenes.

Pero la asimilación de los conocimientos matemáticos primarios con el apoyo en las imágenes crea dificultades significativas posteriormente, cuando los niños pasan al estudio sistemático de la matemática en el colegio. Por eso, constituye

un aspecto importante del desarrollo mental de los preescolares la formación en ellos del concepto abstracto del número como una característica de las relaciones cuantitativas entre cualesquiera objetos, acciones con los números y los signos matemáticos. Las investigaciones demuestran que es totalmente posible lograrlo en la edad preescolar con la condición de una elaboración especial de los conceptos y las acciones matemáticos.

La dependencia directa entre el desarrollo del pensamiento del niño y el aprendizaje permite dirigir ese desarrollo, estructurando el aprendizaje de modo que facilite la formación de las acciones del pensamiento de un tipo determinado.

¿Pero qué dirección del desarrollo del pensamiento es más deseable en la edad preescolar?, ¿cuál tiene mayor significado para toda la vida posterior del hombre? En el capítulo sobre las regularidades generales del desarrollo psíquico ya hemos hablado acerca de que la edad preescolar es más sensible, sensitiva para el aprendizaje que desarrolla el pensamiento en imágenes, que los intentos de acelerar intensamente el dominio de las formas lógicas del pensamiento en esa edad son inoportunos.

El pensamiento lógico y el desarrollo mental. Anotamos que en «la escalera» general del desarrollo psíquico el pensamiento lógico se encuentra más alto que el imaginativo en el sentido que se forma más tarde, en base del pensamiento en imágenes, y da la posibilidad de resolver un círculo más amplio de las tareas, asimilar los conocimientos científicos. Sin embargo, esto no significa, ni mucho menos, que hay que intentar formar en el niño el pensamiento lógico lo más pronto posible. En primer lugar, la asimilación de las formas del pensamiento lógico sin un fundamento sólido presentado mediante las formas desarrolladas de las imágenes sería incompleta. El pensamiento imaginativo desarrollado acerca al niño al umbral de la lógica, permitiéndole crear las representaciones modélicas generalizadas, que después en gran medida sirven de base para la estructuración del proceso de la formación de los conceptos. En segundo lugar, también después de dominar el pensamiento lógico el pensamiento imaginativo no pierde su significado. Inclusive en los tipos de actividad humana, al parecer, más abstractos, relacionados con la necesidad del pensamiento consecuente, rigurosamente lógico (por ejemplo, en la labor del científico), un papel enorme representa la utilización de las imá-genes. El pensamiento imaginativo es la base de cualquier creatividad, este constituye la parte compuesta de la intuición sin la que no se produce ningún descubrimiento científico.

El pensamiento en imágenes corresponde al máximo a las condiciones de vida y de actividad del preescolar, a las tareas que se le plantean en el juego, en el dibujo, la construcción, en la comunicación con las personas que le rodean. Precisamente por eso la edad preescolar es la más sensitiva para el aprendizaje que se apoya en las imágenes. En cuanto al pensamiento lógico, las posibilidades de su formación deben ser utilizadas solo en la medida de la necesidad de que el niño conozca algunas bases de los conocimientos científicos primarios (por ejemplo, para proporcionar el dominio pleno del número), sin intentar convertir en lógica toda la estructura de su pensamiento.

El desarrollo de la atención y de la imaginación. La atención, la memoria y al imaginación en la edad preescolar tienen similitudes en su desarrollo.

Si ya en la infancia temprana se separan las formas especiales de las acciones orientativas que podemos determinar como las acciones de la percepción y del pensamiento, en la edad preescolar estas acciones se hacen más complejas y se perfeccionan, en cambio la atención, la memoria y la imaginación durante largo tiempo no adquieren carácter independiente. El niño no domina las acciones especiales que le proporcionan la posibilidad de concentrarse en algo, de conservar en la memoria lo visto y lo escuchado, de representarse algo que sobrepasa los marcos de lo percibido con anterioridad. Estas acciones en la edad preescolar solamente empiezan a formarse.

Por supuesto, que mucho antes los niños se concentran en la manipulación de los objetos o en observar los dibujos, acumulando experiencia diversa, ven en sus garabatos un coche o un señor. Pero todo esto es el resultado de la orientación general en el mundo circundante que persigue el estudio de los objetos, de sus propiedades y relaciones, la regulación de las acciones prácticas y no la contención de la atención, la memorización o la creación de los modelos nuevos. Por ese motivo la atención, la memoria, la imaginación del niño de la edad temprana son involuntarios, no intencionados. Son iguales también después de que el niño entre en la edad preescolar. Al estudiar estas facetas del desarrollo mental del preescolar, podemos hasta cierto momento indicar solamente los cambios cuantitativos: aumentan la concentración y la estabilidad de la atención, el período de la conservación del material en la memoria, se enriquece la imaginación.

El viraje se produce cuando, bajo la influencia de los nuevos tipos de la actividad que domine el preescolar, qué nuevas exigencias le planteen los

adultos, ante el niño surgen las tareas especiales: concentrar y mantener su atención en algo, memorizar el material y después reproducirlo, estructurar la idea del juego, del dibujo, etc. Para tener la posibilidad de resolver estas tareas el niño utiliza unos u otros procedimientos que aprende de los adultos. Entonces, empiezan a formarse las acciones especiales de la atención, de la memoria, de la imaginación, gracias a las cuales las últimas adquieren un carácter volitivo, intencionado.

El desarrollo de la atención. Al inicio de la edad preescolar la atención del niño refleja un interés por los objetos circundantes y las acciones que ejecuta con ellos. La aparición de un objeto nuevo enseguida provoca que la atención se transfiere hacia él. Por eso los niños raramente se ocupan del mismo asunto durante un tiempo prolongado. En el transcurso de la edad preescolar a causa de la complicación de la actividad de los niños y su dinámica en el desarrollo mental general, la atención adquiere mayor concentración y estabilidad. Así, si los preescolares tempranos pueden jugar al mismo juego durante 30-50 minutos, a los cinco-seis años la duración del juego aumenta hasta dos horas. Esto se explica por lo que en el juego de los niños de seis años se reflejan las acciones y relaciones mutuas de las personas más complejas y el interés por este se mantiene con la introducción constante de situaciones nuevas. La estabilidad de la atención de los niños también aumenta en la observación de los dibujos, en la audición de los relatos y cuentos. Así, la duración de la observación del dibujo crece al final de la edad preescolar aproximadamente dos veces; el niño de seis años comprende mejor el contenido del dibujo que un preescolar temprano, destacando en este una cantidad mayor de los detalles y aspectos que le interesan.

El desarrollo de la atención voluntaria. El cambio principal de la atención en la edad preescolar consiste en que los niños por primera vez empiezan a dirigir su atención, orientándola conscientemente hacia los objetos, los fenómenos determinados, mantenerla sobre estos utilizando para ello algunos medios. Los orígenes de la atención voluntaria yacen fuera de la personalidad del niño. Lo que significa que el desarrollo de la atención involuntaria por sí misma no conlleva la aparición de la atención voluntaria. La última se forma gracias a que los adultos incluyen al niño en los tipos nuevos de la actividad y con ayuda de medios determinados orientan y organizan su atención. Al dirigir la atención del niño, los adultos le proporcionan los medios que él posteriormente utiliza para dirigir su propia atención.

En un experimento con los niños, jugaban a las preguntas y respuestas, a la semejanza del juego de cromos, con las prohibiciones: «No se puede decir “sí” y “no”, ni coger blanco y negro.» En el transcurso del juego el niño tenía que contestar con mayor rapidez cumpliendo las instrucciones: 1) no nombrar los colores prohibidos, por ejemplo, el negro y el blanco; 2) no pronunciar dos veces un mismo color. El experimento fue estructurado de modo que el niño pudiese cumplir todas las condiciones del juego, pero esto le exigía la tensión de la atención constante y en la mayoría de los casos los preescolares no lograban el objetivo.

Se obtenía otro resultado cuando el adulto ofrecía de ayuda al niño un surtido de tarjetas de color que se convertían en los medios externos auxiliares para la exitosa concentración de la atención en las condiciones del juego dado. Los niños más ingeniosos por su propia cuenta empezaban a utilizar estos medios auxiliares. Ellos separaban los colores prohibidos, por ejemplo, el blanco y el negro, aislando las tarjetas correspondientes y en el proceso del juego utilizaban las tarjetas que tenían delante.

Además de los medios circunstanciales que organizan la atención en relación con una tarea concreta particular, existe el medio universal de la organización de la atención –el lenguaje –. Inicialmente los adultos organizan la atención del niño con ayuda de las indicaciones verbales. Le recuerdan de la necesidad de cumplir la tarea planteada, considerando unas u otras circunstancias («Cuando construyas la torre elige la anilla mayor… Así es, correcto. Ahora, ¿dónde está la mayor? ¡Busca!», etc.»). Más tarde, el niño empieza por su propia cuenta a denominar verbalmente aquellos objetos y fenómenos que los que hay que prestar atención para conseguir el resultado necesario.

A medida del desarrollo de la función planificadora del lenguaje el niño adquiere la facultad de organizar con antelación su atención hacia la actividad futura, de formular verbalmente a lo que tiene que orientarse.

El significado de la autoinstrucción verbal se manifiesta de manera patente en el siguiente ejemplo. A los niños preescolares se les ofrecían diez láminas con

representaciones de animales para elegir las que contenían por lo menos una imagen de las indicadas (por ejemplo, gallina o caballo), pero no cogían de ningún modo las láminas con las representaciones prohibidas (por ejemplo, oso). El niño seleccionaba las láminas varias veces seguidas. Inicialmente, no se le proporcionaban las instrucciones acerca del procedimiento. En estas condiciones, experimentaba la dificultad para cumplir la tarea, se equivocaba a menudo. Sin embargo, la situación se modificaba cuando al niño le pedían repetir en voz alta la instrucción (después del atento estudio de las representaciones en las láminas él se acordaba qué láminas podía coger y qué no). Las observaciones demostraron que después de pronunciar la instrucción prácticamente todos los niños dan las soluciones correctas. Los niños utilizaban activamente el lenguaje para la organización de su atención en el proceso de la selección de las láminas.

En el transcurso de la edad preescolar la utilización del lenguaje para organizar la atención propia aumenta bruscamente. Esto se manifiesta, en particular, cuando ejecutando la tarea los niños de la edad preescolar mayor pronunciaban la instrucción diezdoce veces más que los preescolares menores. De este modo, la atención voluntaria se forma en la edad preescolar, en relación con el aumento general del papel del lenguaje, en la regulación del comportamiento del niño.

La correlación de los tipos de la atención. Aunque los niños de cuatro-seis años empiezan a dominar la atención voluntaria, la atención involuntaria sigue siendo prevaleciente durante toda la infancia preescolar. Los niños tienen dificultades para concentrarse en la actividad monótona y poco atractiva para ellos, mientras que en el proceso del juego o la solución de la tarea productiva emocionalmente marcada, ellos pueden estar atentos un tiempo prolongado. Esta peculiaridad de la atención constituye una de las bases según las cuales la enseñanza preescolar no puede estructurarse sobre las tareas que exigen la tensión constante de la atención voluntaria. Los elementos del juego que se utilizan durante las clases, los tipos de la actividad productivos, el cambio frecuente de las formas de la actividad permiten mantener la atención de los niños en un nivel alto.

Hay que destacar que a partir de la edad preescolar mayor los niños son capaces de retener la atención en las acciones que adquieren para ellos un interés intelectualmente significativo (los juegos-rompecabezas, las adivinanzas, las

tareas del tipo educativo). La estabilidad de la atención en la actividad intelectual crece notablemente hacia los siete años.

Al final de la edad preescolar en los niños empieza a desarrollarse con intensidad la capacidad para la atención voluntaria. Posteriormente la atención voluntaria se convierte en la condición imprescindible de la organización de la actividad de aprendizaje en la escuela.

El desarrollo de la memoria. La edad preescolar se caracteriza por la intensidad del desarrollo de la capacidad para la memorización y la reproducción. En realidad, si tenemos dificultad o somos casi incapaces de recordar algo de los acontecimientos de la infancia temprana, la edad en cuestión deja muchos recuerdos impresionantes. Ante todo, esto es aplicable a la edad preescolar.

El desarrollo de la memoria involuntaria. La memoria del preescolar en general tiene carácter involuntario. Esto significa que el niño con mayor frecuencia no se plantea los objetivos conscientes de memorizar algo. La memorización y la recordación se producen independientemente de su voluntad y conciencia. Se realizan en la actividad y dependen de su carácter. El niño memoriza aquello que llamó su atención en la actividad, que le causó la impresión, que atrajo su interés.

La calidad de la memorización involuntaria de los objetos, los dibujos, las palabras depende del nivel de la actividad del niño en sus relaciones con estos, de la medida en que se produce su percepción detallada, el análisis, la agrupación en el proceso de la acción. Así, en una simple observación de los dibujos el niño memoriza mucho peor que cuando se le ofrecen clasificar estos dibujos separando, por ejemplo, los objetos para el jardín, la cocina, el cuarto de los niños, el patio. La memorización involuntaria es el resultado aña-dido, indirecto de las acciones de la percepción y el pensamiento que ejecuta el niño.

En los preescolares tempranos la memorización y la reproducción involuntaria constituye la única forma del funcionamiento de la memoria. El niño todavía no puede plantearse el objetivo de memorizar o recordar algo y, por supuesto, no aplica para ello unos procedimientos especiales.

Cuando a los niños de tres años se les presentaban una serie de dibujos pidiendo

que los miraran y la otra serie ofreciendo memorizarlos la mayoría de los niños se comportaban de igual modo. El niño, al echar una mirada al dibujo la desviaba enseguida y pedía al adulto que le enseñara otro dibujo. Algunos niños intentaban reflexionar sobre los objetos representados, recordaban los casos de la experiencia pasada relacionados con los dibujos («Las gafas, aquí los ponen en los ojos»; «Esto es una mariposa, se llama gusano»; «Una sandía. Yo estuve comprando con mamá y papá una sandía grande, pero las ciruelas son pequeñas», etc.). Sin embargo, los niños no demostraban ningunas acciones orientadas hacia la memorización.

El desarrollo de la memoria voluntaria. Las formas volitivas de la memorización y de la reproducción empiezan a formarse en la edad de cuatro-cinco años. Las condiciones más favorables para el dominio de la memorización voluntaria se crean en el juego, cuando la memorización es una condición de la ejecución exitosa del papel asumido por el niño. La cantidad de las palabras que memoriza el niño haciendo el papel, por ejemplo, del comprador que cumple el encargo de comprar en la tienda los objetos determinados, resulta ser mayor que la cantidad de las palabras que se memorizan por la exigencia directa del adulto.

En el proceso del juego colectivo el niño que hacía el papel de mensajero tenía que pasar la información a la sede central que consistía en la misma frase inicial y algunas denominaciones de los objetos aislados elegidos especialmente (por supuesto, cada vez diferentes).

Los niños menores al representar el papel de mensajero no aceptaban su contenido interno. Por eso casi siempre se levantaban para irse corriendo a cumplir la tarea sin haberla escuchado hasta el final.

Otros niños aceptaban el contenido del papel. Estaban preocupados por el encargo de transmitir el mensaje, pero no intentaban recordar su contenido. Por eso escuchaban la tarea sin demostrar los esfuerzos para memorizarla. Transmitiendo el mensaje ellos no intentaban recordar activamente lo olvidado. A la pregunta sobre qué más tenían que transmitir habitualmente contestaban: «Nada. Esto es todo.»

De un modo diferente se comportaban los niños mayores. Ellos no solamente escuchaban el mensaje, sino que también intentaban memorizarlo. En ocasiones esto se expresaba cuando al escuchar la información, ellos movían los labios y repetían para sí el mensaje en el camino hacia la sede central. En respuesta a los intentos de establecer una conversación con él en este momento, el niño se negaba con movimientos de cabeza y seguía su camino. Transmitiendo el mensaje estos niños no solamente lo «disparaban», sino que también intentaban acordarse lo olvidado: «Ahora diré más, ahora…» Era evidente que hacían un esfuerzo interno, procurando encontrar en la memoria lo necesario. Su actividad (aktívnost´) interior se orientaba en este caso hacia un objetivo determinado: recordar el contenido del mensaje. (De los materiales de A. N. Leóntiev.)

El dominio de las formas voluntarias de la memoria incluye varias etapas. Inicialmente el niño empieza a separar solo la tarea de memorizar y de recordar, al no dominar todavía los procedimientos necesarios. Con esto la tarea de recordar se separa antes, ya que el niño en primer lugar se encuentra con situaciones cuando se espera de él precisamente la recordación, la reproducción de lo que él anteriormente había percibido o deseado. La tarea de memorizar surge como resultado de la experiencia de la recordación, cuando el niño empieza a tomar conciencia de que si no puede recordar, tampoco podrá después reproducir lo necesario.

Habitualmente el niño solo no inventa los procedimientos de la memorización y de la recordación. En una u otra forma se lo sugieren los adultos. Así, el adulto encarga al niño una tarea y le pide que se la repita. Preguntando al niño sobre la tarea, el adulto rige su recordación con las preguntas: «¿Y qué pasó después?», «Qué animales que se parecían al caballo has visto?», etc. El niño paulatinamente aprende a repetir, a analizar, a conectar el material con el objetivo de memorizarlo, a utilizar las relaciones en la recordación. Al final, los niños comprenden la necesidad de las acciones especiales de la memorización, dominan la facultad de utilizar para ello los medios auxiliares.

La correlación entre la memorización voluntaria e involuntaria. A pesar de los logros esenciales en el dominio de la memorización voluntaria que es el tipo gobernante de la memoria, inclusivamente hasta el final de la edad preescolar se conserva la memoria involuntaria. Los niños recurren a la memorización y la reproducción voluntaria en casos relativamente raros, cuando en su actividad

aparecen las tareas correspondientes o cuando los adultos se los exigen.

La memorización involuntaria relacionada con el trabajo mental activo de los niños sobre un material determinado sigue siendo hasta el final de la edad preescolar mucho más productiva que la memorización voluntaria del mismo material. Junto con ello, la memorización involuntaria que no está relacionada con la ejecución de las acciones activas de la percepción y del pensamiento (por ejemplo, la memorización de los dibujos que está observando) resulta menos exitosa que la voluntaria.

Algunos niños de la edad preescolar presentan un tipo especial de memoria visual que tiene la denominación de memoria eidética. Las imágenes de la memoria eidética se asemejan por su claridad y esplendor con las imágenes de la percepción: al recordar algo percibido anteriormente, el niño como si lo viera de nuevo puede describirlo con todos los detalles. La memoria eidética es un fenómeno de edad. Los niños que la poseen en la edad preescolar durante el período de la enseñanza escolar habitualmente pierden esa capacidad.

La memorización involuntaria en la edad preescolar puede ser precisa y firme. Si los acontecimientos de esta etapa de la niñez han tenido un significado emocional y causaron la impresión al niño, estos pueden conservarse en la memoria durante toda la vida. La edad preescolar constituye un período liberado de la amnesia de la primera y la temprana edad.

Hay que hacer una mención especial sobre la particularidad de mayor importancia en el desarrollo de la esfera cognoscitiva del preescolar: «en el transcurso del desarrollo infantil se estructura un sistema completamente nuevo de las funciones del niño que se caracteriza…, en primer lugar, por lo que en el centro de la conciencia se sitúa la memoria. La memoria representa un papel predominante en la edad preescolar»[1].

La memoria conserva las representaciones que en la psicología se interpretan como «el recuerdo generalizado» (L. S. Vygotski). El paso hacia el pensamiento desde la situación que se percibe de modo visual-directo hacia las representaciones generales «constituye una primera separación del niño del pensamiento visual-directo puro» (L. S. Vygotski). De este modo, la representación general se caracteriza por su capacidad de «arrancar el objeto del pensamiento de la situación concreta temporal y espacial en que está incluido y, por consiguiente, puede establecer entre las representaciones generales la

conexión del orden que no se presentó todavía en la experiencia del niño»[2].

La memoria del preescolar, a pesar de su imperfección exterior aparente, en realidad se convierte en la función rectora, ocupando el lugar central.

El desarrollo de la imaginación. La imaginación del niño está relacionada en sus inicios con la función semántica de la conciencia que se origina al final de la infancia temprana. Una línea del desarrollo de la función semántica lleva de la sustitución de unos objetos por otros objetos y sus representaciones hacia la utilización de los signos lingüísticos, matemáticos y otros, hacia el dominio de las formas lógicas del pensamiento. La otra línea lleva hacia la aparición y la amplificación de la posibilidad de complementar y de sustituir las cosas, las situaciones reales por los acontecimientos imaginarios, de construir las imágenes nuevas del material de las representaciones acumuladas.

La imaginación del niño se estructura en el juego. Inicialmente es inseparable de la percepción de los objetos y de la ejecución con ellos de las acciones lúdicas. El niño está montando un palo, en este momento él es el jinete y el palo es el caballo. Pero el niño no puede imaginarse al caballo en ausencia del objeto que sirve para montar y tampoco puede transformar mentalmente el palo en el caballo cuando no está actuando con este.

En el juego de los niños de tres-cuatro años un significado esencial tiene la similitud entre el objeto-sustituto y el objeto que este sustituye.

En los niños mayores la imaginación puede apoyarse también sobre los objetos que no se parecen en absoluto a los que sustituyen.

4.2.12. El juego se realiza en el suelo. Los juguetes: un perrito, un tejón, dos matrioshkas y una llave. La llave es Ole Lukoje. Las dos matrioshkas son las pulgarcitas. Kirill los acuesta a todos a dormir. Ole-Lukoye se acerca a cada una y les sopla en la nuca. (Kirill sopla.) Los animales se despertaron y empezaron a saltar de la estantería al cuadro, del cuadro a la estantería. Así dieciocho veces. Después los animales fueron a beber el néctar que preparó la pulgarcita. Después hubo la boda de Ole-Lukoye (la llave) con las dos pulgarcitas. Después todos se cansaron y se fueron a su lugar habitual, a la estantería. (Del diario de V. S. Mújina.)

En este caso la llave sirvió al niño de un apoyo suficiente para representar al hechicero.

Paulatinamente desaparece la necesidad en los apoyos externos. Se produce la interiorización, el paso hacia la acción lúdica con el objeto que no existe en la realidad, hacia la transformación lúdica del objeto, cuando se le atribuye un nuevo sentido y hacia la representación con este de las acciones mentales, sin actuación real. Esto precisamente es el nacimiento de la imaginación como un proceso psíquico especial.

5.10.0. El juego de la muñeca favorito de Günter. Sobre el suelo se traza un plano con los cuadrantes numerados; después hay que echar a uno de estos la piedra y saltando en un pie sacarla del cuadrante sin rozar con el pie la línea. Günter juega a veces este juego en la habitación, sin ningún accesorio. Se imagina que en el suelo hay un plano, se imagina la piedra, se alegra que acertó «al 100», salta con precaución para no rozar la línea, etc. (De los materiales de K. Stern.)

Por otro lado, el juego puede transcurrir sin las acciones aparentes, completamente en el plano de la imaginación.

6.0.7. Kirill acomoda en el sofá alrededor de sí mismo los juguetes. Se tumba entre estos. Está tumbado tranquilo cerca de una hora.

–¿Qué estás haciendo? ¿Estás enfermo?

–No. Estoy jugando.

–¿Y cómo juegas?

–Los estoy mirando y pienso qué les está pasando. (Del diario de V. S. Mújina.)

Al formarse en el juego la imaginación pasa también a los otros tipos de la actividad del preescolar. Con mayor claridad la imaginación se revela en el dibujo y en la composición de los cuentos y los versos. Aquí, al igual como en el juego, los niños al principio se apoyan sobre los objetos que se perciben directamente o sobre los trazos en el papel que surgen bajo su mano.

4.0.0. Conseguí escuchar al niño, mientras él dibujaba en la pizarra. Al principio quiso dibujar un camello, dibujó, probablemente, la cabeza que sobresalía del cuerpo. Pero después se olvidó del camello; el saliente le recordó al ala de la mariposa. Dijo: «¿Dibujaré una mariposa?», borró las líneas verticales de abajo y encima del dibujo y dibujó otra ala. Siguió: «Una mariposa más… Ahora dibujaré un pájaro. Todo lo que pueda volar. Las mariposas, los pájaros y después una mosca.» Representa al pájaro. «¡Ahora la luna! Las moscas, sin embargo, pueden picar.» Y pone dos puntos (dos pinchazos) en la pizarra. La línea vertical entre estos también entra en la imagen de la mosca, pero, al trazarla, exclama: «¡Oh, una mosca! ¡Mejor dibujaré al sol!», y lo hace.

Después vuelve al punto inicial: «¡Ahora dibujaré a la mosca!»; de nuevo pone dos puntos y los rodea con un óvalo irregular: «Es una mosca».

Después tuvo la idea de copiar el cuadro que había en la habitación y representaba un ave. Empezó por el pico. Pero su imaginación enseguida pasó a otro tema, vio en dos líneas el comienzo de una estrella y dijo: «¿Dibujaré una estrella?», lo que hizo. (De los materiales de K. y W. Stern.)

Al componer los cuentos, los versos, los niños reproducen imágenes conocidas y a menudo simplemente repiten las frases y las líneas memorizadas. Con la particularidad de que los preescolares de tres-cuatro años habitualmente no están conscientes de que reproducen algo ya conocido. Así, un niño proclamó: «Escuchad lo que yo compuse» (recita una línea del verso conocido – nota de la trad. –). Le intentan explicar que él no es el autor del verso. Sin embargo, dentro de algún tiempo vuelve a insistir en su autoría, recitando el mismo verso. Otro niño también seguro de que es el autor declama: «No tengo miedo de nadie, solo de mamá… ¿Te gusta lo que compuse?» Intentan sacarle de la confusión: «No lo

compusiste tú, sino Pushkin: “No tienes miedo de nadie, solo de dios”.» El niño dice desilusionado: «Pensé que lo compuse yo.»

En los casos similares las redacciones infantiles se estructuran por entero sobre la memoria, sin incluir el trabajo de la imaginación. Sin embargo, frecuentemente el niño combina las imágenes, introduce sus conjunciones que no son corrientes.

Las representaciones de la imaginación de los niños pueden tener un carácter peculiar ya que pueden asemejarse a las imágenes eidéticas, que con toda claridad y esplendor poseen la particularidad de las imágenes procesales –estas mismas se modifican involuntariamente en cada momento nuevo–. Las imágenes eidéticas influyen con mayor intensidad en la conciencia del niño cuando no existe la percepción libre; por ejemplo, por la noche con la luz apagada. Esto puede ser la causa de los temores infantiles.

Yaroslav de seis años se queja:

–Para mí es muy difícil conciliar el sueño. En la oscuridad ellos aparecen ante mí haciendo muecas.

–¿Tú los ves ante ti en la habitación oscura?

–No, los veo en los ojos.

–¿En la cabeza?

–No. Pienso que esto está en los ojos. Sé que no existen en realidad, pero los veo y me molestan. (De los materiales de V. S. Mújina.)

Al mismo tiempo, en el niño se desarrolla la imaginación voluntaria cuando él planifica su actividad, una idea original y se orienta hacia el resultado. Con esto el niño aprende a utilizar las imágenes que surgen involuntariamente.

Los cuentos y las historietas que componen los niños se hacen más consecuentes y originales. En muchas ocasiones el niño culmina la trama con un final lógico.

5.9.12. Kirill: «Mamá, te cuento sobre los tres hermanos. Érase una vez tres hermanosproyectores. Ellos vivían en una obra de construcción. Se sentían muy bien allí. Miraban cómo subían la carga al edificio. Miraban por las ventanas: ¿qué se hace allí? Por fin, acabaron de construir la casa y los llevaron a otra obra. En el nuevo lugar ellos echaban de menos su casa. Una vez los llevaron a una nueva obra. El coche pasó al lado de su casa favorita. Ellos se pusieron tan contentos que se encendieron sin la electricidad. E iluminaron a su casa.» (Del diario de V. S. Mújina.)

Existe la opinión que la imaginación del niño es más rica que la imaginación del hombre adulto. Esta opinión se basa en que los niños fantasean por los motivos más diversos.

El niño de tres años dibujando un ángulo le añade un garabato pequeño y asombrado por el parecido del resultado con la figura humana sentada exclama: «¡Ah, está sentado!» Otro niño de la misma edad jugando al pilla-pilla, al no alcanzar a los niños, toca el suelo. Dentro de un instante se sienta en el banco y llora: «¡Ahora siempre me van a alcanzar!» –«¿Quién?», le preguntan. –«El suelo». Otro niño creía que las piedras pueden pensar y sentir. Consideraba que las piedras estaban muy infelices porque día tras día estaban obligadas a ver lo mismo. El niño por pena las trasladaba de un extremo del camino al otro.

Sin embargo, la imaginación del niño en realidad no es más rica, sino que en muchos casos es más pobre que la imaginación del adulto. El niño puede imaginar mucho menos que el hombre adulto, ya que los niños tienen la experiencia vital más limitada y, por consiguiente, menos material para la imaginación. También son menos diversas las combinaciones de las imágenes que estructura el niño. Al mismo tiempo, la imaginación representa en la vida del niño un papel mayor que en la vida del adulto, se manifiesta con mayor frecuencia y admite con mayor facilidad una abstracción de la realidad, una distorsión de la realidad de la vida. El trabajo incansable de la imaginación constituye uno de los caminos que llevan al conocimiento y al dominio del

mundo circundante por los niños, a superar los límites de la estrecha experiencia personal.

La descripción de la consecuencia del desarrollo de la imaginación y la memoria en la edad preescolar proporciona un cierto cuadro general de la ontogenia de estos procesos cognoscitivos. Inicialmente el niño no intenta plantearse la tarea de imaginar o de memo-rizar. Solamente en ocasiones, completamente inesperados surgen los estímulos aislados hacia esto, como una especie de presentimiento, pero se apagan enseguida y desaparecen. Las imágenes de la imaginación y de la memoria aparecen en el proceso del juego, del dibujo, de la audición de los cuentos y los relatos como el resultado que acompaña a lo que sucede y no en relación con la actividad de la imaginación y la memoria.

En el período desde los tres hasta los cuatro años con una expresa tendencia hacia la reproducción el niño todavía no puede conservar las imágenes percibidas anteriormente. Las imágenes reproductoras mayoritariamente distan de la base inicial y abandonan con rapidez al niño. No obstante, es fácil llevar al niño hacia un mundo de fantasía, donde existen los personajes de los cuentos de hadas. Si el adulto jugando con el niño asume el papel de algún personaje fantástico y representa las acciones que le son propios a este personaje, el pequeño vive al mismo tiempo el sentimiento de la exaltación y del terror, se alegra por las metamórfosis sucedidas y experimenta el miedo ante un ser quimérico desconocido. El niño crea en la imagen recreada hasta el momento que el adulto deje de actuar de su parte. A través del adulto el niño aprende a crear sus propios personajes que pueden ser transitorios, pero también pueden acompañar al niño durante días, semanas e inclusive meses. Estos personajes todavía son bastante incompletos, sus acciones a menudo no tienen un objetivo final, pero en el momento de la comparecencia de las representaciones de la imaginación el niño vive su aparición de un modo extremadamente emocional.

Es muy difícil seguir objetivamente la aparición de la imagen en la conciencia del niño y su percepción por la mirada interior del niño: él aún tiene dificultades para contarlo y describir la propia imagen; tampoco puede dibujar en el papel o demostrar con la acción a causa de la falta del desarrollo de la «técnica» de la representación. Este misterio todavía está por resolver. Sin embargo, la estimulación del niño hacia la composición de las historietas y sus cuentos demuestran que el así llamado fantaseo cada vez se reduce hacia la reproducción de las imágenes conocidas, con la peculiaridad de que el niño no se preocupa acerca del equilibrio de la idea, sino que se apoya en las asociaciones que surgen

en el transcurso del relato.

En la edad preescolar mayor la imaginación del niño puede dirigirse. Se estructuran las acciones de la imaginación: la idea en forma del modelo visual-directo; la imagen del objeto, del ser que se imagina; la imagen de la acción del ser o la imagen de la acción con el objeto. La imaginación deja de acompañar a los dibujos que se miran y los cuentos que se escuchan. La imaginación adquiere autonomía, separándose de la actividad práctica.

La imaginación empieza a anticiparse a la actividad práctica, uniéndose con el pensamiento en la solución de las tareas cognoscitivas. La imaginación como una actividad orientada a un fin se desarrolla en el proceso de la creación de la idea, de la representación del esquema de la imagen, el fenómeno, el acontecimiento que se figuran. El niño empieza a controlar y a determinar el carácter de su imaginación –representativa o creativa–. Con esto él mismo controla el movimiento de las representaciones de la imaginación. Por supuesto, la imaginación infantil es, ante todo, la creatividad «para sí mismo», aunque el niño está dispuesto a compartir con las personas cercanas sus vivencias relacionadas con la metamorfosis de la vida interior.

A pesar de toda la importancia del desarrollo de la imaginación activa en el desarrollo psíquico general del niño esta conlleva un cierto peligro. En algunos niños la imaginación empieza a «sustituir» la realidad, crea un mundo especial donde el niño consigue sin esfuerzos satisfacer cualquier deseo. Estos casos exigen una atención especial ya que llevan al autismo (la sumersión en el mundo de las vivencias interiores con la debilitación o la pérdida del contacto con la realidad, la desaparición del interés por esta) y pueden ser las manifestaciones de los trastornos en el desarrollo psíquico del niño. Sin embargo, prevalentemente, es un fenómeno temporal que desaparece sin dejar rastro.

3. Personalidad infantil

En el proceso de su desarrollo psíquico el niño domina las formas propiamente humanas del comportamiento entre otras personas. Este movimiento de la ontogenia se une con el desarrollo de la posición interior que distingue al niño de otros y, al mismo tiempo, conlleva los rasgos interiores de la edad y del carácter general humano. Precisamente el desarrollo psíquico integral del niño contiene el potencial de las propiedades humanas generales e individuales.

La posición interior del niño se manifiesta de una forma peculiar. Son bien las imágenes con matices emocionales, bien la orientación circunstancial hacia las normas asimiladas, bien la voluntad expresada en la tozudez u otros logros psíquicos particulares que de pronto dominen los alcances generales en el proceso del desarrollo psíquico integral. Estas dominaciones circunstanciales, al surgir y dándose saber sobre sí, desaparecen rápidamente. Sin embargo, precisamente ellas matizan el proceso del desarrollo de la personalidad del niño con el encanto irrepetible de las manifestaciones infantiles de «la autonomía» y del «sentido de la personalidad».

Entre tanto, el niño domina activamente de su alrededor aquellos valores que deter-minan el desarrollo de su autoconciencia. Analizaremos aquellos eslabones de la estructura de la autoconciencia que por primera vez se desarrollan intensivamente o por primera vez se manifiestan en la edad preescolar.

El nombre y su significado. En la edad preescolar el niño empieza a tomar conciencia de que tiene un nombre individual. En las relaciones normales con la familia, él quiere a su nombre ya que constantemente escucha cómo le llaman cariñosamente. Le gusta todas las variantes familiares de su nombre infantil, él ya sabe cómo se llamará cuando sea adulto. «Ahora me llamo Mitia, cuando fui pequeño me llamaban Motia, cuando crezca me llamarán Dmitri Borísovich» –con entusiasmo explica Mitia a sus cinco años las meta-morfosis de su nombre durante su vida.

Gracias al nombre y al pronombre «Yo», el niño aprende a separarse como persona. El nombre adquiere un sentido personal especial. Este permite al niño imaginarse ser un hombre exclusivo, separado de los otros.

En la edad preescolar el niño conoce el valor del nombre a través de la afirmación de su dignidad. El nombre y la dignidad empiezan a unirse en la autoconciencia del niño, por un lado, a través de los cuentos, el folclore; por otro lado, a través de las relaciones reales con otras personas. El apremio del nombre («Cómo te llamas?»; «¡Que nombre más bonito tienes!»), la aprobación de los logros («¡Petia es un niño bueno!», «¡Iliusha lo hizo mejor que todos!») y también la tergiversación demostrativa del nombre junto con el desprecio hacia la personalidad («¡Pet´ka es un tonto!») enseñan al niño a valorar su personalidad junto con su nombre. Se produce la inclusión integral del nombre y de la individualidad espiritual a la autoconciencia del niño.

La identificación sutil con el niño que se expresa en los modos de referirse hacia él por su nombre garantiza su estabilidad personal, proporcionando la posibilidad de apoyar al niño en sus pretensiones hacia la relación deseada.

El niño, orgánicamente, empezando en la edad temprana, identifica su nombre con su cuerpo. En la edad preescolar se avanza notablemente en esa dirección

La imagen externa. En la edad preescolar el niño empieza a dominar la mímica y la expresión corporal.

El rostro. En la edad preescolar se producen los cambios manifiestos de la constitución y la mímica del niño. El rostro paulatinamente se hace más ovalado, lo que se debe al crecimiento de la parte frontal del cráneo, la transformación de las mandíbulas y la modificación de la estructura de las mejillas.

La comunicación con los padres, con otros adultos y con los coetáneos enseña al niño a asimilar la mímica a través de su identificación con las emociones de los participantes de la comunicación.

A los 3 años el niño ya no solamente puede soplar la flauta, sino también inflar el globo; voluntariamente, a inspirar el aire por la nariz y expulsarlo hacia afuera. A los 4-5 años el niño es capaz de ejecutar las acciones expresivas simétricas –subir las cejas, cerrar los ojos, apretar los labios, sacarlos, inflar las mejillas, enseñar la lengua y los dientes.

Hacia los cinco años se forman algunas expresiones controladas conscientemente. Por ejemplo, la expresión «honrada» de la cara con la mirada fija, orientada a los ojos del adulto, que se demuestra al adulto a propósito

cuando en realidad el niño oculta algo. Sin embargo, en general, las reacciones mímicas del niño hasta los seis años son inmediatas, sinceras y su rostro se lee como un libro abierto.

La formación de la imagen corporal. En las condiciones normales, gracias a la coparticipación del adulto, el niño se ejercita constantemente en los diversos movimientos y acciones. Las múltiples acciones que realiza junto con el adulto no solo representan un trabajo muscular (de contracción y relajación), sino que forman complejas conexiones integrales entre el trabajo muscular, la vista, el tacto, el sentido corporal del equilibrio y la coordinación en el espacio y también con el resultado común de todos los esfuerzos y las vivencias. Con esto, cada momento de la acción debe ser equilibrado puntualmente no solo en el nivel de los dedos, de la mano, de todo el brazo, de todo el cuerpo, sino también en el nivel de los resultados de la acción producida. Como consecuencia de esto, inclusive el acto más simple del trabajo corporal construye la imagen de la acción. El procedimiento de la imagen de la acción constituye un proceso profundamente íntimo del funcionamiento de los así llamados sentidos musculares oscuros, que determinan el equilibrio de la tensión muscular en la ejecución de los movimientos y las acciones asimiladas.

El equilibrio de la tensión muscular y la ejecución de los movimientos y las acciones presenta dificultades para el niño de la edad temprana, en la edad preescolar se observa un progreso en este sentido. El niño aprende a equiparar el movimiento corporal con el objetivo (abre las manos a tiempo para coger la pelota; golpea con el martillo con bastante precisión; correlaciona el volumen de su propio cuerpo, la dirección de su movimiento con los objetos circundantes). Son sorprendentes la paciencia y el empeño del niño en su aspiración de dominar los movimientos y las acciones. El niño que se desarrolla normalmente repite incesantemente sus intentos. Con esto, él se deleita con la sensación del dominio de los movimientos y las acciones. Este sentimiento, por sí mismo, es una recompensa por el empeño. El dominio de la coordinación muscular que está relacionada con las impresiones de los otros órganos de los sentidos (el tacto, la percepción, etc.), proporciona una vivencia reflexiva integral de los cambios positivos que se producen en el cuerpo. Cada nuevo intento en el dominio del movimiento y la acción necesarios produce nuevas vivencias positivas, ya que el dominio de los movimientos y las acciones constituye el resultado natural del desarrollo de las posibilidades potenciales implícitas en el fondo corporal.

Con toda la riqueza del potencial del desarrollo corporal del niño es necesaria una condición más que colabora a este proceso. Se trata del adulto copartícipe que emocional y físicamente contribuye al desarrollo corporal del niño. El adulto cercano, significativo para el niño le protege de los probables traumas, confiriéndole la certeza de seguridad. El adulto aplaude los éxitos del niño en sus ejercicios corporales, con lo que apoya y desarrolla en él el sentido del valor propio. Además, el adulto enseña al niño el camino del dominio más exitoso de la acción necesaria, lo que asegura el aprendizaje más eficaz. El niño con satisfacción domina las acciones corporales que yacen en el fundamento de la imagen.

Hay que analizar especialmente la diferenciación de las acciones. En la edad preescolar se produce el aumento progresivo del dominio unilateral de las funciones corporales.

El dominio unilateral favorece a la elaboración de la coordinación entre las dos manos –la dominante y la cooperante–. La mano dominante se desarrolla en la dirección de la asimilación de las acciones rectoras en los diferentes tipos de actividad. La automatización de estas acciones determina el éxito de la actividad con las acciones colaboradoras de apoyo de la mano no dominante. La división diferenciada funcional de las acciones manuales ejecutivas lleva a la armonización de toda la plástica del niño, independientemente de si es zurdo o diestro. Existen datos acerca de que los niños que han tenido retraso en su desarrollo corporal en la etapa de la ambigüedad manual no diferenciada siguen siendo torpes más tiempo que los niños cuyo desarrollo va en la dirección del dominio unilateral.

El dominio unilateral colabora al desarrollo de los gestos y los movimientos expresivos. El niño toma conciencia del dominio unilateral de las funciones corporales como de una peculiaridad de su cuerpo y participa en la formación de la imagen corporal.

La imagen corporal se desarrolla en el niño en relación con el dominio físico del cuerpo y también en relación con sus intereses cognoscitivos generales, cuando el niño de pronto empieza a interesarse por la organización corporal propia y por la de otras personas.

Un lugar especial ocupan aquí los indicios sexuales. La toma de conciencia de su condición sexual se incluye en la estructura de la imagen de su «Yo». El niño, al

escuchar de los adultos: «Tú eres un niño» o «Tú eres una niña», razona sobre estas denominaciones también en relación con sus peculiaridades sexuales. El niño de la edad temprana es espontáneo en la relación con su propio cuerpo y los órganos sexuales. A medida que van creciendo, los preescolares empiezan a comprender las diferencias y a avergonzarse al desnudarse en presencia de otras personas. Los sentimientos de la vergüenza y del pudor no son innatos, son el resultado de la singularidad del desarrollo cultural de la sociedad.

La relación con la desnudez del cuerpo humano constituye un problema de la educación ética del niño en el sentido amplio de la palabra. En su mayoría los preescolares muy temprano aprenden los indicios característicos del cuerpo de un niño o una niña. Con esto, los niños se orientan a la relación de los adultos hacia el cuerpo desnudo. Muchos adultos imponen una especie de tabú en la percepción del cuerpo desnudo. La relación de los padres hacia su propio cuerpo determina en gran medida los matices de su conducta que influyen sobre el carácter de la identificación del niño con su propio cuerpo. Si los padres experimentan pudor cuando se cambian de ropa, su sentido de vergüenza se transmite al niño. Si los padres se comportan con naturalidad, entonces el niño, hasta cierta edad, como regla, no se avergüenza de su cuerpo desnudo.

La relación con el cuerpo humano desnudo es el resultado de la influencia de los estereotipos del comportamiento que existen en la familia del niño, en su ambiente más próximo y en la cultura en general.

El niño puede preguntar a los padres acerca de las diferencias corporales entre los sexos, sobre el origen de los niños, etc. Muchos niños discuten estas cuestiones entre sí. Esa curiosidad natural hacia los asuntos sexuales debe satisfacerse adecuadamente por los adultos. Es útil con anterioridad preparar las respuestas a las posibles preguntas de los niños. El adulto debe tratar con seriedad el problema de las diferencias sexuales del cuerpo como un problema de la educación ética de la personalidad. El adulto debe, al hablar con el niño sobre los temas del sexo, tratarlos con el tacto necesario, uniendo la sexualidad corporal y psicológica, considerando la edad y las particularidades psicológicas de su niño (hay que hablar con el niño con franqueza, sin vergüenza, pero esto no significa que es necesario exponerle toda la información que posee el adulto).

En el desarrollo en el niño de la imagen corporal es muy importante enseñarle una relación de valor con su cuerpo. Es importante a tiempo inculcar al niño la tesis de la permisividad del trato con su cuerpo relacionada con la edad (en el

plano de los esfuerzos físicos posibles, de las funciones corporales, de la higiene, etc.). Precisamente en esa edad es importante progresar en la educación de la pureza y de la vergüenza que la acompaña. Es importante, con esto, educar la relación de valor con el cuerpo, enseñar a cuidarlo. La imagen del cuerpo incluye toda la gama de las relaciones con este que existen en la sociedad y son asimiladas por el niño precisamente en esa época de alta sensibilidad emocional.

El derecho de aprobación por el adulto. El derecho de aprobación se manifiesta en que el niño empieza a observar atentamente al adulto: qué atención le presta y qué a su coetáneo o a su hermano.

4.5.11.Le digo a Andriusha mientras le acuesto en la cama: «Acuéstate para dormir, mi pequeño borreguito.»

Kirill: Mamá, dime también lo mismo.

–Acuéstate mi pequeño, mi niño bueno.

Kirill: No, como a Andriusha.

–Acuéstate mi pequeño borreguito.

Kirill: Así es. (Contento se pone de lado.) (Del diario de V. S. Mújina.)

El niño de la edad preescolar aspira a que los adultos le aprueben y si recibe crítica siempre intenta corregir las relaciones distorsionadas con el adulto.

4.10.6. Andriusha: Mamá, Kirilka me pegó con la zapatilla en la cara.

–¡Pero qué es esto! Kirill, ve y siéntate en el sillón.

Andriusha: ¿Mamá, le castigarás?

–Ahora terminaré mis asuntos y hablaré con él.

Dentro de media hora la madre se acerca donde está Kirill.

–Kirill, ven aquí.

Andriusha (se acercó): ¿Qué le vas a hacer?

–Ve a jugar.

Llevo a Kirill a su habitación.

–¿Por qué te comportas tan mal? Quítate la zapatilla, te pegaré como le pegaste a Andriusha.

Kirill: No, mamá. No quiero. Es malo.

–Ves, lo entiendes todo, pero actúas mal. Y, por favor, no pienses que te voy a pegar. Yo no quiero ser tan mala como tú.

Me alejo de Kirill. Me siento e inclino la cabeza.

Kirill: ¿Qué pasa, mamá?

–No pasa nada. Solo estoy muy triste. Pensé que Kiriusha siempre será bueno, pero tú… ¡Qué pena!

Kirill: Mamá, no volveré a hacerlo.

–Dices esto a menudo.

Sigo sentada con la cabeza inclinada. En realidad estoy amargada.

Kirill: Mamá, no te sientes así. Quiero que estés orgullosa de mí. Seré bueno. (En sus ojos aparecen lágrimas, pero Kirill gira la cabeza y las seca disimulando.)

–Vete.

Kirill (se va, da la vuelta): ¿Pero por qué estás tan triste? (vuelve hacia mí). Mamá, ya verás. No te defraudaré. Estarás orgullosa de mí. (Del diario de V. S. Mújina.)

La necesidad de la aprobación en la edad preescolar se expresa en la aspiración del niño de afirmarse en sus cualidades morales. El niño intenta anticipar la reacción de otras personas a sus actos, deseando, además, que la gente le fuera agradecida, le aprobara por sus actos buenos.

La necesidad de ejercer el derecho de aprobación se manifiesta también en los niños y cada vez con mayor frecuencia recurren a los adultos para valorar los resultados de su actividad y de los logros personales. En este caso es extremadamente importante apoyar al niño. No se puede decir al niño: «Tú no lo podrás hacer»; «Tú no lo sabes»; «No lo conseguirás»; «No me molestes con preguntas inútiles», etc. En el niño puede formarse un complejo de inferioridad, la sensación de su propia incompetencia, que obstaculiza la comunicación con otras personas y crea en él un estado interior saturado.

El derecho de aprobación entre los coetáneos. Al aparecer en el proceso de la comunicación con el adulto, la necesidad de aprobación posteriormente se traslada también hacia las relaciones con los coetáneos. En este caso, la necesidad de aprobación se desarrolla en los fundamentos nuevos por principio: si el adulto intenta apoyar al niño en sus logros, los coetáneos establecen unas relaciones complejas en las que se entrelazan los momentos del apoyo mutuo y de la competencia. Ya que en la edad preescolar el juego constituye la actividad rectora, las pretensiones, en primer lugar, se elaboran en el propio juego y en las relaciones reales unidas a este.

En el juego la necesidad de aprobación se manifiesta en dos planos: por un lado, el niño quiere «ser como todos»; por otro lado, «ser mejor que todos». Los niños se orientan hacia los logros y las formas del comportamiento de los coetáneos. La aspiración de «ser como todos» en un grado determinado estimula el desarrollo del niño y lo eleva hasta el nivel medio general. Al mismo tiempo, esta aspiración en la situación de elección de la línea de conducta puede llevar al conformismo como una característica personal. Sin embargo, la tendencia de «ser mejor que todos» también puede contener componentes negativos.

Las formaciones personales negativas. El desarrollo de los niños en la comunicación con otras personas puede resultar incompleto si el niño no es motivado por la necesidad de ser aprobado. Sin embargo, la realización de esa necesidad puede acompañarse también de las formaciones negativas

como, por ejemplo, la mentira, la tergiversación premeditada de la verdad con el objetivo egoísta, o la envidia, el sentimiento de recelo, provocado por el éxito, el triunfo del otro.

Una de las causas de la aparición de las formaciones personales negativas es la insatisfacción de la necesidad de aprobación en el individuo socialmente inmaduro.

La vida cotidiana constantemente coloca al niño en diversas situaciones problemáticas. De unas él sale fácilmente de acuerdo con las normas éticas del comportamiento, pero otras le provocan transgredir las reglas y a mentir. Son las situaciones problemáticas, cuando las normas morales y los deseos impulsivos del niño no coinciden. Al encontrarse psicológicamente en una situación semejante, el niño puede resolverla del siguiente modo:

1 - seguir la regla;

2 - satisfacer su necesidad y con ello transgredir la regla, pero no ocultarlo de los adultos;

3 - al realizar su necesidad y al transgredir la regla, ocultar el comportamiento real para evitar la desaprobación.

El tercer tipo de la conducta presupone la aparición de la mentira.

La mentira infantil. En la edad preescolar la autoafirmación del niño cada vez con mayor frecuencia se produce en forma de mentira.

El derecho de aprobación no realizada puede causar formas indeseables de la conducta, cuando el niño empieza a recurrir a la mentira premeditadamente.

4.5.4. Kirill encontró dos setas. Le han alabado. Desea encontrar más, pero no resulta fácil.

Kirill: Mamá, he visto algo amarillo. Pensé que era un hongo. Me incliné y vi: es una hoja. (Sigue inseguro.) Y debajo de la hoja había un hongo.

–¿Y por qué te inventas lo del hongo?

Kirill (avergonzado): Pues, deseé que estuviese allí. (Un poco más tarde). Encontré una seta, pero tenía gusanos. La tiré.

Intuyo por su tono de voz que es mentira.

–¿Y para qué inventas esto?

Kiriusha se ríe y se va corriendo. (Del diario de V. S. Mújina.)

En las situaciones no singulares (las situaciones del motivo doble) se produce el choque de los deseos impulsivos directos de los niños con las exigencias del adulto, y entonces el niño vulnera las reglas, empieza a inventar los modos para transformar intencionadamente la verdad.

La mentira como una tergiversación deliberada de la verdad aparece cuando el niño empieza a entender la necesidad de obedecer las reglas determinadas proclamadas por el adulto. Estas situaciones se convierten para el niño en las situaciones de doble motivación. Al pretender ser aprobado por el adulto, el niño viola las reglas a menudo recurriendo a la mentira. La mentira puede surgir como una consecuencia colateral del desarrollo de la necesidad de aprobación, ya que la esfera volitiva del niño es insuficientemente desarrollada para la ejecución consecuente de los actos que llevan a la aprobación. La mentira surge en calidad de compensación de la insuficiencia de la conducta volitiva (voluntaria).

En la práctica real la lucha con un fenómeno negativo, como la mentira, a menudo se reduce cuando los adultos intentan disminuir el nivel de las pretensiones del niño, culpándole: «¡Eres un mentiroso!» La mentira descubierta de una manera tosca, que ha surgido como un medio para realizar las pretensiones de aprobación, no lleva a resultados positivos. El adulto debe saber confiar en el niño y expresarle su seguridad de que en adelante él no se rebaje con una mentira. En la educación del niño, no se debe hacer hincapié en rebajar las pretensiones de aprobación, sino en conferir una dirección correcta al

desarrollo de esa necesidad. Es necesario encontrar las vías de superación de las formaciones negativas, que acompañan a las pretensiones del niño. En el contenido de las pretensiones infantiles debe incluirse la superación consciente de los componentes negativos.

La mentira empieza a desarrollarse cuando en el niño todavía no se ha formado la necesidad de la relación fidedigna hacia otras personas, cuando la rudeza todavía no se ha convertido en la calidad que eleva la importancia del niño ante los ojos de otras personas.

La envidia infantil. En la edad preescolar, en la aspiración de realizar las pretensiones de representar el papel principal en el juego, de vencer en las competiciones deportivas y en otras situaciones análogas, en los niños puede surgir la envidia. Se produce causada porque en los preescolares en el primer plano salen las relaciones sociales externas y la jerarquía social, «quién es más importante».

Las investigaciones demostraron que los niños de cinco-siete años manifiestan abiertamente las pretensiones de liderazgo solamente en la situación exclusiva del experimento.

Repartiendo los roles entre los coetáneos interesados, una parte de los niños ofrece el rol principal al otro incondicionalmente, y la otra parte de los niños declara su derecho de tener el rol principal. La mayoría en el reparto de los roles actúan de manera mediada: el niño, aprovechando el derecho de repartir los roles, elige al otro, pero intenta obtener la promesa de que este, a su vez, le elegirá a él.

La experiencia de las relaciones mutuas de los niños desarrolla las capacidades para el análisis propio y la reflexión. En el fondo de la formación de estas capacidades empieza a desarrollarse las pretensiones del niño de aprobación entre los coetáneos. Sin embargo, sus pretensiones hacia el lugar significativo entre los otros el niño lo descubre en las condiciones exclusivamente favorables hacia él.

Las observaciones de la conducta infantil en el reparto de los roles llevan a la conclusión de que la declaración abierta de las pretensiones propias de representar el papel principal no depende tanto de las pretensiones interiores hacia el lugar como de la sensación de la posibilidad de obtener ese lugar. En

calidad de recursos auxiliares, que fomentan en el niño la seguridad en el éxito de sus pretensiones, pueden presentarse los factores más diversos: el juego en el territorio del niño (esta circunstancia presenta para él una oportunidad suplementaria a su favor); la presencia de los adultos interesados en el reparto de los roles (el niño espera que el adulto le ayude a satisfacer su pretensión); la trama del juego puede dar la preferencia a los chicos o a las chicas, etc.

El niño tiene miedo al riesgo, él evita la posibilidad de ser rechazado y no recibir el lugar significativo para él. Sin embargo, la pretensión hacia el lugar importante entre los coetáneos adquiere para él un sentido personal. La opresión de la pretensión de ocupar el mejor lugar origina la envidia.

Se realizó un intento de observar la aparición de la envidia en situaciones especialmente preparadas. Con este objetivo se eligió grupos de tres niños: de cinco, seis y siete años. Los niños al girar la ruleta obtenían los puntos que determinaban el movimiento de sus fichas hacia la meta. Creían que el éxito estaba determinado por su suerte. En realidad, el experimentador decidía quién sería el vencedor.

Es interesante que el niño que tenía la suerte de su lado muy pronto empezaba a ocupar una situación especial en relación con los dos fracasados. Ambos se unían en su contra: recordaban las faltas que cometía en las relaciones con ellos y las culpas de carácter más genérico. En cuanto el experimentador modificaba la situación y la fortuna acompañaba a otro, rápidamente se producía la reestructuración en las relaciones entre los niños, el nuevo vencedor también se hallaba en la situación del aislamiento emocional.

Para el niño que pretende ser aprobado se hace difícil compartir las vivencias con el triunfador, alegrarse por su suerte. Al mismo tiempo, algunos niños de cinco-seis años son capaces de manifestar la compasión con la condición del propio éxito. La compasión del niño que alcanzó el éxito al fracasado crea una atmósfera especial de solidaridad: todos los participantes de esa situación se hacen más atentos, más benévolos unos con otros. No obstante, en las situaciones de competición los niños frecuentemente manifiestan tales formas negativas del comportamiento como la envidia, la alegría maliciosa, el

desprecio, la ostentación.

Para evitar el éxito del otro el niño puede realizar acciones simbólicas específicas. Estas acciones se producen en forma de una «brujería» infantil: «¡No acertarás, no acertarás!»; «¡Fallo, fallo!»

–¡Simplemente tienes suerte! –dice con envidia Aliona de cinco años. –¡Eres una sinvergüenza, Natashka, es todo!

–¡¡¡No acertarás, no acertarás!!! ¡Te lo dije! –con una alegría maliciosa exclama Vova de seis años. (De los materiales de D. M. Rýtvina e I. S. Chetverújina.)

* * *

Las formaciones negativas que acompañan el desarrollo general son naturales para la ontogenia temprana de la personalidad.

La mentira como la tergiversación intencionada con los objetivos egoístas acompaña al desarrollo de la pretensión de aprobación. Las situaciones que estimulan la pretensión de aprobación tienen para el niño un sentido personal. Estas situaciones en muchas ocasiones se convierten en problemáticas psicológicamente, cuando el niño tiene que resolver un dilema: satisfacer el deseo impulsivo y actuar en contra de las esperanzas del adulto o conservar sus buenas relaciones con él. Precisamente en estas situaciones, el niño descubre para sí una salida más, hacer lo que quiere y ocultarlo. Así aparece la mentira. La mentira puede surgir como la compensación de la conducta insuficientemente volitiva y del nivel preciso del desarrollo mental (en forma de reflexión sobre la mentira como una salida de la situación problemática).

La envidia como el sentimiento de enojo, causado por el éxito del otro, también acompaña al desarrollo de la pretensión de aprobación. La envidia se provoca por el hecho de que el niño, a partir de los 5-6 años, puede evaluar correctamente las relaciones externas sociales con los coetáneos y su lugar real en estas relaciones.

Ya en la infancia el niño debe aprender a experimentar el sentimiento de la vergüenza por su inclinación a mentir y envidiar. Debe aprender que la mentira y la envidia son los defectos que hay que superar precisamente en la niñez, cuando estas manifestaciones en relación con las otras todavía no se convirtieron en el rasgo personal.

La capacidad de identificarse a sí mismo con la condición sexual física o psicológica del hombre o de la mujer y la aspiración de corresponder a los estereotipos de la conducta masculina o femenina, aceptados en la cultura y, ante todo, en la familia constituye la identificación sexual.

El dominio de la condición sexual psicológica empieza precisamente en la edad preescolar, pero se desarrolla y se refuerza en el transcurso de toda la vida del hombre. La identificación con su sexo entra tan profundamente en la autoconciencia de la personalidad que se integra en todos los eslabones de la autoconciencia.

Durante el período de la edad preescolar el niño empieza a dominar con una intensidad creciente las formas del comportamiento, los intereses, los valores de su sexo. Ya en la edad de cuatro años se manifiesta la diferencia psicológica profunda entre las orientaciones de los chicos y las chicas.

En un experimento especial se les ofrecía a los niños elegir libremente dos surtidos de juguetes entre los cuatro. Se les presentaban cuatro bandejas con los siguientes objetos: un automóvil, una vajilla, unos cubos, una muñeca. Pedían al niño enumerar todos los objetos. Después él tenía que elegir para jugar dos bandejas con los juguetes que le parecían más interesantes. Se anotaban todas las acciones del niño. El resultado del experimento demostró que, a partir de los cuatro años, surge una diferenciación entre los chicos y las chicas en la elección de los juguetes: los chicos preferían el automóvil, los cubos, y las chicas, la muñeca y la vajilla.

La preferencia de unos u otros juguetes refleja la profundización efectiva de los niños en la especificidad de la actividad masculina y femenina. Los chicos saben más y tienen más habilidades en la esfera técnica, y las chicas, en la esfera doméstica.

Los estereotipos de la conducta masculina y femenina entran en la autoconciencia del niño a través de la imitación de los representantes de su sexo. Al mismo tiempo, en el niño se desarrolla la así llamada parcialidad emocional hacia los niños de su sexo o del contrario.

La posición del niño como el representante de su sexo determina la específica del desarrollo de la autoconciencia. La toma de conciencia de su condición sexual tiene un significado primordial para el desarrollo de la personalidad: el sentimiento de la identificación con su sexo, la aspiración de apoyar «el prestigio» de su sexo en los marcos de las expectativas sociales determinan los logros positivos fundamentales en el desarrollo de la personalidad. Por eso es tan importante que el chico tenga un modelo masculino para imitar y solidarizarse con él («¡Somos hombres!»), que la chica se identifique con su madre u otras representantes de la comunidad femenina.

El tiempo psicológico de la personalidad es la vivencia individual de su propia dimensión física o psicológica en el transcurso del tiempo, que es presentado en la autoconciencia por el pasado, el presente y el futuro personal. En la edad infantil el niño solamente descubre para sí mismo la existencia de su pasado, su presente y su futuro psicológico. Él escucha con interés las historias sobre sí mismo del tiempo «cuando yo era pequeño»: se deleita con los relatos acerca de qué «travieso», qué alegre y valiente fue de pequeño. Si «sus historias» el adulto las cuenta con interés y amor, el niño está dispuesto a escucharlas varias veces, muy entusiasmado. Con el mismo placer el niño de la edad preescolar trata a su futuro venidero. «Cuando sea adulto…», es una posición del niño extremadamente importante en la perspectiva temporal de su vida. Las imágenes de la memoria y de la imaginación colaboran a la formación del fenómeno del tiempo psicológico.

En la edad preescolar para la formación de la perspectiva vital de la personalidad infantil es necesaria la participación interesada del adulto.

El espacio social se compone de las condiciones del desarrollo y de la existencia humana, que están determinadas por los significados y los sentidos de los derechos y las obligaciones del hombre.

En la edad preescolar el espacio social se domina paulatinamente, a través de la aspiración del niño de realizar su necesidad de amor y de apoyo emocional, a través de la aspiración de realizar sus pretensiones de aceptación.

Concretamente, esto se expresa a través de la expectativa de recibir la aprobación y una valoración como «bueno». La realización de esas necesidades permite al niño asimilar la relación de valor con el deber, con qué «hay que hacer», con las normas éticas.

Al asimilar las obligaciones y los derechos, acumulando los conocimientos determinados acerca de estos, el niño durante un período prolongado no toma conciencia de la importancia para sí mismo como un hombre que pertenece a una cultura determinada. En realidad, para el niño de la edad preescolar los derechos y las obligaciones están enajenados psicológicamente de su personalidad, existen fuera de él, con la particularidad de que las obligaciones se presentan en la conciencia como un acto de violencia, y los derechos se diluyen en un espacio social y existen como una cierta abstracción. Además, nuestra mentalidad nacional se reduce a la opinión que para muchos niños en la edad preescolar el problema de los derechos del niño no surge en ninguna forma. Todavía no tenemos costumbre de hablar de ello con el niño.

El papel de los modelos éticos en la formación de la personalidad del niño. En la cultura de cualquier pueblo históricamente se elaboran los modelos generalizados de la evaluación ética. Estos se presentan en calidad de categorías polares del bien y del mal, unidas mutuamente. El niño conoce el significado de los modelos éticos a través de la comunicación racional y emocional con el adulto o con el otro niño. El desarrollo moral del niño en gran medida depende del grado de su capacidad de correlacionar sus acciones con los modelos éticos.

En la práctica de la educación existen métodos efectivos de la formación de las cualidades morales de la personalidad del niño. Es bastante productivo un método, cuando el niño se encuentra en condiciones donde tiene que equiparar sus acciones reales con los modelos éticos.

El dominio de las acciones éticas de equiparación lleva a que el niño con dolor vive la identidad de sus actos con las acciones del modelo negativo. La relación negativa emocional hacia el modelo negativo organiza la voluntad del niño y lleva a que él aspire a corresponder en mayor grado al modelo positivo.

La formación de las cualidades personales positivas, a través de la correlación de los actos reales del niño con los modelos éticos, será eficaz si el adulto le habla con confianza y benevolencia, expresando su seguridad de que este niño no

puede no corresponder al modelo positivo. Si el adulto equipara la conducta futura del niño con el modelo positivo del comportamiento, entonces esto ejerce un progreso deseado en el desarrollo posterior de la personalidad del niño.

El sentido personal del acto y la identificación con los modelos polares. La relación emocional positiva consigo mismo («Soy bueno»), que yace en la base de la estructura de la personalidad del niño que se desarrolla normalmente, le orienta a corresponder con el modelo ético positivo.

La necesidad de corresponder al modelo positivo aparece solamente en el caso cuando uno u otro acto, unas u otras formas de la conducta adquieren para el niño cierto sentido personal. La autoinsatisfacción del niño constituye la base para la reconstrucción de su comportamiento. Sin embargo, todo sería muy fácil si el niño siempre aspirara a corresponder al modelo positivo. En ocasiones, los niños se equiparan con el modelo negativo y se evalúan por la medida de acercarse a este.

Andriusha observa con admiración por la ventana a unos niños que remueven la basura. Los chicos sacan de allí una rueda de bicicleta, cuerdas, tablones, botes vacíos.

La madre le dice a Andriusha: «Son unos chicos malos. Ellos remueven la basura.»

La contemplación por la ventana de los niños que alegremente extraen de los contenedores todo tipo de desperdicios se repite varias tardes seguidas. Cada vez la madre le dice a Andriusha que estos son niños malos.

Finalmente, cuando una vez más le aparta a Andriusha de la ventana para distraerlo de la actividad de los chicos en la basura, él exclama: «¡Cómo deseo ser un niño malo!» (Del diario de V. S. Mújina.)

Al hacerse mayores y al entender la esencia del modelo ético negativo, los niños conservan el interés emocional hacia el acto negativo. Este interés ya no se expresa en la declaración abierta («¡Cómo deseo ser un niño malo!»), sino de manera mediada. Algunos niños (especialmente los chicos) en la edad preescolar

se orientan interiormente hacia el modelo ético negativo en el comportamiento. En sus actos reales ellos se comportan de acuerdo con las expectativas sociales, pero a menudo se identifican emocionalmente con las personas (o con los personajes), para los que son característicos las formas negativas del comportamiento. Frecuentemente esto sucede porque en la evaluación de los adultos de los personajes negativos –de los portadores de los defectos y las debilidades humanas– se nota la relación indulgente hacia ellos, la ironía tenue sin insulto.

Andriusha a los cinco-seis años empezó a aficionarse a personajes como el demonio, que organiza todo tipo de intrigas. Sus libros favoritos eran: «La creación del mundo y del hombre» y «Adán y Eva» de J. Effel, donde el demonio es un personaje negativo bastante activo. El niño también percibió la relación indulgente positiva del autor hacia este portador de la conducta modélica negativa. Andriusha abiertamente admiraba el comportamiento del demonio que evidentemente no correspondía al comportamiento modélico positivo.

En muchas ocasiones el niño se identifica emocionalmente con la imagen que le causa gran impresión por su expresividad artística, independientemente de la posición moral del héroe.

Mayoritariamente, la evaluación del niño de un u otro personaje está mediada por la relación de las personas que le rodean. En el proceso de la comunicación con los adultos cercanos se produce la asimilación de los primeros modelos éticos. Inicialmente el niño actúa de modo ético no porque es consciente de la importancia social del cumplimiento de las reglas determinadas, sino porque surge en él la necesidad de tomar en cuenta la opinión y de cumplir las exigencias de las personas próximas a él. Si las personas cercanas consideran que él es bueno, es decir, que él corresponde al modelo positivo, y es como que ellos proporcionaran al niño su propia imagen positiva. De aquí, por un lado, surge el deseo de no destruir esta imagen a los ojos de los cercanos, y, por otro, se produce la asimilación de esta imagen y el niño toma conciencia de sí mismo a través de ella.

El niño en la edad preescolar aprende a equiparar su comprensión del modelo de comportamiento y su propio comportamiento. La equiparación de su propio «Yo» ético con el modelo y con el «Yo» de otras personas le cuesta al niño una gran tensión emocional y mental. Sin embargo, él está dispuesto a bromear en relación con su búsqueda reflexiva.

4.11.20. Andrei está haciendo travesuras. Kirill reacciona a sus travesuras con un comentario alegre: «Antes yo era bueno, y Andriusha, un poco peor, travieso. Él tomaba el ejemplo de mí y se convirtió en bueno, y yo tomaba el ejemplo de Andriusha y me convertí peor. Después yo tomaba el ejemplo de Andriusha y de nuevo volví a ser bueno. Ahora Andriusha es un poco peor. Y después nosotros, probablemente, de nuevo volveremos a cambiar. Pero, inclusivamente, cuando yo sea un poco peor, en realidad yo seré mejor, porque yo fui bueno primero.» (Del diario de V. S. Mújina.)

Por más crítica que sea la valoración del niño de su propia conducta, en la base de su crítica yace la relación emocional positiva hacia sí mismo que surgió aun en la infancia temprana.

En calidad de las orientaciones hacia su conducta, para el niño pueden servir también los coetáneos que tienen popularidad en el grupo infantil. Los modelo éticos se asimilan en el proceso de la comunicación con el grupo, donde el niño choca constantemente con la necesidad de aplicar en la práctica asimiladas normas del comportamiento en relación con otras personas, de adaptar estas normas hacia situaciones concretas diversas. El desarrollo consiste, precisamente, en que el hombre aprende a elegir la forma de la conducta, dependiendo de la situación concreta.

Los adultos y los coetáneos ejercen su influencia en el niño mayoritariamente en el proceso de la actividad. Por ejemplo, en la actividad lúdica, en la representación del papel, el ejemplo del comportamiento, que este contiene, se convierte en el modelo con el cual el niño compara su conducta, controlándola. Dado que el contenido principal del juego infantil constituye las normas del comportamiento de los adultos, precisamente en el juego el niño pasa al mundo desarrollado de las formas superiores de la actividad y las relaciones humanas.

Las normas de las relaciones humanas a través del juego se convierten en una fuente de formación de la ética del propio niño.

La aspiración del preescolar de seguir el modelo ético positivo está mediado por la pretensión de aprobación por otras personas. En el caso cuando se anula el control social, el niño en muchas ocasiones está dispuesto a actuar de acuerdo con el deseo que surge en una situación. La pregunta: «¿Qué hicieras si te convirtieses en el hombre invisible?» pone al niño en una situación donde surge la ilusión de desaparición del control social.

Al realizar un acto ético que corresponde al modelo, el niño espera una evaluación positiva del adulto, ya que la aceptación estimula su pretensión de aprobación. Esperando el aplauso de las personas cercanas, el niño puede demostrar sus virtudes.

5.2.0. Los niños están cenando. Kirill termina primero. Para el postre hay plátanos. «Bueno, ve y elige los que te gusten» –ofrece el padre. Kirill sigue sentado sin moverse. «¿Pero qué pasa? ¿No quieres plátanos?»

Kirill se levanta lentamente, coge la porción que es un poco menor y empieza a comer. Cuando acaba se va a lavarse la cara y de camino me susurra: «He cogido el plato donde los plátanos estaban peores. He dejado los mejores para Andriusha.» –«Pues, muy bien, eres un hermano bueno.»

Últimamente, Kiriusha demuestra avidez con los dulces. Mi crítica le afecta. La abuela cuenta que Kirill ahora siempre pregunta: «¿Dónde hay menos?» y coge la porción menor. (Del diario de V. S. Mújina.)

Orientándose hacia la valoración que el adulto da a uno u otro acto, el niño en realidad se halla solamente en la primera etapa del desarrollo ético. Su conducta puede adoptar las formas demostrativas cuando se utiliza cualquier medio para conseguir el aplauso. El niño intencionadamente demuestra sus «cualidades buenas». Hay que procurar de reestructurar la orientación del niño desde la evaluación del adulto hacia el acto. Precisamente en este acto moral el niño debe, a fin de cuentas, encontrar la satisfacción.

La subordinación de los motivos. Los cambios en los motivos de la conducta en el transcurso de la edad preescolar no solo consisten en que se modifica su contenido, surgen tipos nuevos de motivación, sino que entre los tipos diferentes de motivos se forma una subordinación, una jerarquía: unos adquieren mayor importancia que otros.

El comportamiento del preescolar temprano no es determinado, no tiene una línea principal, un eje. El niño acaba de compartir el regalo con un coetáneo, pero enseguida le quita el juguete que le gusta. Otro niño ayuda entusiasmado a su madre a limpiar la habitación, pero a los cinco minutos ya empieza a desordenar sus juguetes. Esto sucede porque los motivos diferentes sustituyen uno a otro y, dependiendo de la modificación de la situación, el comportamiento se rige según un u otro motivo.

La subordinación de los motivos constituye una formación nueva de mayor importancia en el desarrollo de la personalidad del preescolar. La jerarquía de los motivos que surge confiere una orientación determinada a todo el comportamiento del niño. A medida de su desarrollo aparece la posibilidad de evaluar no solamente los actos aislados del niño, sino también su comportamiento en general. Si el lugar principal ocupan los motivos sociales del comportamiento, el cumplimiento de las normas morales, el niño en la mayoría de los casos actuará bajo su influencia, sin someterse a los estímulos contrarios que le incitan, por ejemplo, a ofender a otro o a mentir. Al contrario, el predominio de la aspiración de obtener personalmente la satisfacción de demostrar su superioridad real o imaginaria en relación con otras personas, puede llevar a alteraciones serias del comportamiento del niño. La aparición de la subordinación de los motivos no dice que el niño en todos los casos se orienta por los mismos motivos socialmente significativos. Esto tampoco tiene lugar en los adultos. En el comportamiento de toda persona se revela un conjunto de motivos diversos. Pero la subordinación lleva a que estos motivos diversos pierdan la igualdad y se estructuran en un sistema.

Las peculiaridades del desarrollo de la autoestima. Hemos visto que un aspecto del desarrollo de los motivos del comportamiento en la edad preescolar es el aumento del nivel de su autoconciencia. El niño empieza a comprender, cada vez con mayor claridad, el significado de las fuerzas incitadoras y de las consecuencias de sus actos. Esto se hace posible, gracias a que en el preescolar se desarrolla la autoconciencia, la comprensión de lo que él representa, qué cualidades posee, cómo le tratan las personas que le

rodean y qué produce esta relación. Con mayor evidencia la autoconciencia se manifiesta en el autoestima, es decir, en cómo el niño evalúa sus logros y fracasos, sus cualidades y posibilidades.

La premisa del desarrollo de la autoconciencia es la separación de las otras personas, que se produce ya al final de la infancia temprana. Pero, al entrar en la edad preescolar, el niño toma conciencia solamente del hecho que él existe. Aún él, en realidad, no sabe nada sobre sí mismo, sobre sus cualidades. Intentando ser como el adulto, el niño de trescuatro años no toma en cuenta sus posibilidades reales. Él simplemente se adjudica todas las cualidades positivas que aprueban los adultos, sin saber frecuentemente en qué consisten estas.

Para aprender a valorarse correctamente, el niño debe primero aprender a evaluar a las otras personas, que puede observar desde fuera. Y esto, como ya sabemos, no se produce de golpe. En este período, al evaluar a los coetáneos, el niño simplemente repite las opiniones, enunciadas sobre ellos por los adultos. Lo mismo sucede con la autoestima. («Yo soy bueno porque Mamá dice así.»)

Los preescolares mayores, en general, adecuadamente valoran sus virtudes y faltas, considerando la relación de los adultos hacia estas. Lo que tiene una gran importancia para el desarrollo posterior de la personalidad, la asimilación consciente de las normas del comportamiento, el seguimiento de los modelos positivos. Al mismo tiempo, el niño empieza a utilizar intencionadamente la relación de las personas que le rodean hacia unas u otras de sus cualidades y actos. En esa edad, los niños, como regla, perfectamente toman conciencia de que la tozudez es una trasgresión de las normas del comportamiento, y, sin embargo, la demuestran conscientemente, pero solo en relación con los adultos que consienten. El niño puede acentuar sus rasgos infantiles, que provocan el amor y conmueven a los adultos, y de ese modo conseguir la satisfacción de todos sus deseos.

El mundo exterior –el mundo de las relaciones sociales– exige del niño el desarrollo moral, que se determina por los siguientes componentes: el conocimiento de las normas, los hábitos del comportamiento, la relación emocional hacia las normas morales y la posición interna del propio niño.

Paulatinamente el conocimiento de las normativas de la conducta adquiere el significado para el desarrollo del niño como un ser social. En el transcurso de la edad temprana y preescolar el niño a través de la comunicación con las personas

que le rodean (los adultos, los coetáneos y los niños de otras edades) domina las normas sociales del comportamiento. El dominio de las normas presupone que, en primer lugar, el niño paulatinamente empieza a comprender y a analizar su significado; en segundo lugar, en el niño en la práctica de la comunicación con las otras personas se elaboran los hábitos del comportamiento. Si el niño actúa superando los marcos de la conducta habitual, surge en él la sensación de disconformidad; en tercer lugar, el niño se impregna de una relación social determinada hacia estas normas.

La relación emocional y racional hacia las normas morales y su cumplimiento se desarrolla en el niño a través de la comunicación con los adultos. El adulto con su relación hacia el acto del niño sanciona el tipo determinado del comportamiento, él ayuda al niño a comprender el carácter racional y la necesidad de un acto moral determinado. Precisamente en el fondo de la dependencia emocional del adulto, en el niño se desarrolla la pretensión de aprobación en la esfera del comportamiento moral.

Un significado determinante para el desarrollo de la personalidad infantil tienen los sentimientos y la voluntad. Recurriremos al análisis de las cualidades emocionales volitivas del niño de la edad preescolar.

La dinámica del desarrollo de los sentimientos. Aunque los sentimientos de los preescolares de tres-cuatro años son deslumbrantes, pero todavía muy circunstanciales e ines-tables. Así, el amor hacia la madre estimula al niño a exaltarse de tiempo en tiempo –besarla, abrazarla, decirle palabras tiernas–, pero todavía no puede servir de fuente más o menos constante de los actos que alegrarían a la madre, que le proporcionarían satisfacción. El niño aún no es capaz de experimentar la compasión prolongada o el cariño hacia las otras personas, inclusive a las personas más amadas.

4.7. La convalecencia de la madre causó una ternura redoblada de parte de Gilda. Ella le compadecía a menudo: «Pobre mamá», la preguntaba si traerle algo de beber, la abrazaba y la besaba con mayor frecuencia que habitualmente… Pero una vez por la tarde dijo con un tono de voz alegre y contento: «Mamá, si mañana sigues estando enferma, te haré canapés.» (Del diario de K. Stern.)

Aquí la ternura hacia la madre enferma cede el lugar a satisfacción de la posibilidad de ejercer el papel del adulto, cuidar a la enferma.

Los sentimientos de los preescolares tempranos en relación con los coetáneos que no forman parte de la familia habitualmente no suelen ser prolongados.

En el transcurso de la infancia preescolar los sentimientos del niño adquieren una profundidad y estabilidad mayores. En los preescolares mayores ya se puede observar las manifestaciones de la verdadera atención hacia las personas cercanas, los actos que están dirigidos para protegerlas de la preocupación, de la amargura. Sin embargo, no se puede comparar los sentimientos del niño inclusivamente de seis-siete años con los sentimientos del adulto. El niño, ante todo, necesita el amor del adulto, y sus sentimientos dependen de ese amor.

Una de las principales direcciones del desarrollo de los sentimientos en la edad preescolar es el aumento de su «racionalidad», unido al desarrollo mental del niño. El niño empieza a conocer el mundo circundante, las consecuencias de sus actos, distinguir lo que está bien y lo que está mal.

«La racionalidad» se extiende también en los sentimientos relacionados con el propio comportamiento del niño. El niño ya a los tres años siente placer de la alabanza de los adultos, se pone triste por la reprimenda. Sabemos que el niño experimenta el sentimiento de orgullo o de vergüenza, dependiendo de la valoración de su conducta por los adultos. Sin embargo, estas vivencias no tienen relación con los propios actos aún, sino con su evaluación por otras personas. A medida de la asimilación de las normas, de las reglas del comportamiento, de la formación de la autoestima, el niño empieza a preocuparse acerca de que estas normas se cumplan o no, las semejantes preocupaciones pueden provocar en él alegría, orgullo o, al contrario, vergüenza, inclusive en el caso cuando el niño se encuentra solo y nadie se ha enterado de su acto.

El cambio de los sentimientos del niño, dependiendo de su comprensión de la situación, se perfila patentemente en el ejemplo del desarrollo del sentido de lo cómico en los preescolares.

Este sentimiento surge en el niño cuando él tropieza con algo absurdo, inesperado, que vulnera el curso habitual de las cosas. En los preescolares tempranos el sentimiento de lo cómico se manifiesta en la risa alegre, que

aparece cuando los niños ven los gestos graciosos de Petrushka, oyen las palabras tergiversadas, revelan las incongruencias en la apariencia, en la vestimenta de la persona (por ejemplo, un gorro infantil sobre la cabeza del adulto), etc. Los mismos niños también hacen bromas, dando a los objetos otros nombres, haciendo muecas, enredando las palabras.

Los preescolares mayores manifiestan el sentido de lo cómico en situaciones mucho más complejas, dándose cuenta de las incoherencias en el comportamiento de las personas, las insuficiencias de sus conocimientos. Se ríen de la estupidez del lobo engañado por el zorro avispado, de la ingenuidad de Nieznaika («El nosabenada» –nota de la trad. –), etc. En las bromas de los niños aparece el sentido disimulado, los intentos de «atrapar» al interlocutor en la respuesta que no corresponde a la realidad. Así, Andriusha de seis años pregunta a la madre: «¿Mamá, la cuchara se hundirá?» –«Claro que sí.» –«¿Y si es de madera?»

Un camino análogo del desarrollo pasa en la infancia preescolar también el sentido de lo bello, provocado en el niño por los objetos, los fenómenos de la naturaleza, las obras de arte. Para el preescolar de tres-cuatro años lo bello es un juguete brillante y atractivo, un traje de fiesta, etc. Para la edad preescolar mayor el niño empieza a captar la belleza en el ritmo, en la armonía de los colores y las líneas, en el desarrollo de la melodía musical, en la plasticidad del baile. Le causan una gran impresión los fenómenos de la naturaleza. Cuanto mejor se orienta el niño en el mundo circundante, más variadas y complejas son las causas que originan en él el sentido de lo bello.

En la edad preescolar se modifican esencialmente también las manifestaciones externas de los sentimientos del niño. En primer lugar, el niño paulatinamente domina la facultad de contener hasta cierta medida la expresión brusca, violenta de los sentimientos. A diferencia del niño de tres años, el preescolar de cinco-seis años puede contener las lágrimas, ocultar el miedo, etc. En segundo lugar, él asimila «el idioma» de los sentimientos, las formas aceptadas en la sociedad de expresar los matices más sutiles de las vivencias con ayuda de las mira-das, de la mímica, de los gestos, de las posturas, de los movimientos, del tono de la voz.

Las manifestaciones de los sentimientos más violentos (el llanto, la risa, el grito), aunque están relacionadas con el funcionamiento innato de los mecanismos cerebrales, solamente en la primera infancia tienen carácter involuntario. Posteriormente, el niño aprende a manejarlos, con la particularidad

de que no solo puede reprimirlos en caso de necesidad, sino que también a utilizarlos conscientemente, informando a las personas que le rodean acerca de sus vivencias, actuando sobre estas vivencias. Lo que se trata de toda la riqueza de los medios de expresión de los sentimientos, estos tienen un origen social y el niño los dominan mediante la imitación.

El desarrollo de la voluntad como una capacidad de dirigir la conducta. La edad preescolar es una edad de la aparición de la voluntad como la capacidad de dirigir su conducta, sus acciones exteriores e interiores. En el proceso de educación y de aprendizaje, bajo las exigencias de los adultos y los coetáneos, en el niño se forma la facultad de supeditar sus acciones a una u otra tarea, intentar lograr el objetivo, salvando las dificultades que surgen. El niño domina la habilidad de controlar su postura, por ejemplo, estar quieto en las clases como lo reclama el educador, no moverse y no levantarse. El dominio del propio cuerpo no resulta fácil para el niño. Inicialmente es una tarea especial que exige un control externo de sí mismo, el niño puede estar relativamente inmóvil solo durante el tiempo que mira la posición de sus manos, pies, torso, vigilando que no salgan de la subordinación. Solo paulatinamente los niños pasan al control de la posición de su cuerpo en base de las sensaciones musculares.

El preescolar empieza a dirigir su percepción, su memoria, su pensamiento. Cuando al niño de tres años le enseñan un dibujo que representa a los niños en la pista de hielo y le piden que diga quién perdió la manopla (la manopla está en la nieve y uno de los niños está sin una manopla), él no puede hacerlo. Para resolver la tarea es necesario observar consecuentemente todas las figuras, pero la mirada del niño salta de una a otra. Más tarde, el niño con la ayuda de los adultos domina la percepción voluntaria y empieza a solucionar con éxito las tareas similares, observando sistemáticamente los objetos y las representaciones.

El dominio del proceso de la memorización y de la recordación se hace posible cuando el niño tiene alrededor de cuatro años y empieza a plantearse el objetivo especial: memorizar el encargo del adulto, el verso que le gusta, etc.

La dirección de la actividad del pensamiento se manifiesta ya en los niños de cuatro años, cuando ellos, por ejemplo, intentando resolver el rompecabezas, prueban diferentes variantes de la conjunción de las partes en un todo, pasando seguidamente de una variante a la otra.

La dirección consciente de la conducta solamente empieza a formarse en la edad preescolar. Las acciones volitivas están al lado de las acciones no intencionadas, impulsivas.

Recurriremos a la génesis de las acciones volitivas. En el transcurso de la infancia preescolar se modifican tanto las propias acciones volitivas como su peso específico en el cuadro general del comportamiento. En la edad preescolar temprana la conducta del niño está estructurada casi por entero de los actos impulsivos, las manifestaciones de la voluntad se observan solamente de tiempo en tiempo en condiciones especialmente favorables. En el preescolar de cuatro-cinco años la cantidad de estas manifestaciones aumenta, pero ellas siguen sin ocupar un lugar importante en el comportamiento. Solamente en la edad preescolar mayor el niño es capaz de ejercer los esfuerzos volitivos relativamente prolongados, aunque pierde mucho en comparación con los niños de edad escolar. Por tanto, para el preescolar son característicos la aparición y el desarrollo de las acciones volitivas, pero la esfera de su aplicación y su lugar quedan limitados.

El desarrollo de la voluntad del niño está unido estrechamente con el cambio de las motivaciones de la conducta, con la formación de la subordinación de los motivos, que tiene lugar en la edad preescolar. Precisamente la aparición de una orientación determinada, el destacamento en el primer plano del grupo de los motivos que se convierten para el niño de mayor importancia, lleva a que él intenta conseguir conscientemente el objetivo planteado, sin distraerse por los estímulos relacionados con otros motivos, menos importantes.

En el desarrollo de las acciones volitivas del preescolar se puede destacar tres aspectos relacionados: 1) el desarrollo de la orientación hacia un fin de las acciones; 2) el establecimiento de la dependencia mutua entre el objetivo de las acciones y su motivo; 3) el crecimiento del papel regulador del lenguaje en la ejecución de las acciones.

La aspiración de conseguir el objetivo es un fenómeno del desarrollo y de la existencia de todo ser viviente. La ejecución de las acciones orientadas a un fin se observa ya en la primera edad. Cuando el niño se acerca gateando, por ejemplo, al juguete que llamó su atención, este constituye para él un objetivo hacia el cual se orienta la acción. Pero esa orientación hacia un fin todavía no convierte a la acción en volitiva. Es como si el objeto atrajera al niño, provocando en él el deseo de actuar, mientras que para que sea una acción

auténticamente volitiva son característicos el planteamiento independiente del objetivo o la aceptación del objetivo propuesto por otra persona (por la madre, la educa-dora, otro niño). La orientación hacia un fin que no proviene desde fuera (del objeto), sino desde dentro (del niño, de sus deseos y intereses), empieza a estructurarse en la edad temprana y, como ya sabemos, se manifiesta en mayor grado en el planteamiento de los objetivos que en su logro, en finalización de la acción: con demasiada frecuencia las circunstancias externas distraen al niño.

En la infancia preescolar paulatinamente se forma la facultad de retener el objetivo en el centro de atención. En uno de los experimentos a los niños de entre dos y siete años ofrecían rodar la pelota por un campo estrecho hasta la línea indicada, empujándola con ambas manos. Los niños tenían que seguir la pelota agachados, casi sin soltarla de las manos. Cuando el niño recorría la mitad del trayecto, en la pista dejaban un automóvil de juguete llamativo. La mayoría de los niños de dos años dejaban rodar la pelota y empezaban a jugar con el coche. Al estar jugando un cierto tiempo, algunos niños se acordaban de la pelota y la llevaban hasta la meta, otros niños ya no volvían a la pelota. Solamente la mitad de los niños cumplieron la tarea, con la particularidad de que casi todos se distrajeran en el camino para jugar con la pelota. Los niños de tres años demostraron una estabilidad mucho mayor, ellos se distraían mucho menos que los niños de la edad temprana. Pero casi todos los niños de cinco-siete años llevaron la pelota hasta la meta.

Esta tarea fue relativamente simple y el objetivo se alcanzaba rápidamente. La posibilidad de conservar el objetivo en los preescolares depende directamente de la dificultad de la tarea y del tiempo de su ejecución.

Una gran importancia para la formación de la orientación hacia un fin de las acciones tienen en la edad preescolar los triunfos y los fracasos en la ejecución de las tareas. En los preescolares tempranos el éxito o el fracaso aún no influye esencialmente en la superación de las dificultades y el período del logro del objetivo. Fallar al alcanzar el objetivo no les aflige. Los niños de cuatro-cinco años se ajetrean por los fracasos; pero si la actividad es exitosa los niños procuran llevarla hasta final. De igual modo se comportan la mayoría de los preescolares mayores, aunque algunos de ellos empiezan a afrontar el asunto de otra manera, intentan por el precio que sea superar los obstáculos, piden darles la posibilidad de probar sus fuerzas una vez más, resisten en rendirse.

En el transcurso de la infancia preescolar el niño bajo la influencia del educador

paulatinamente domina la facultad de subordinar sus acciones a los motivos que están significativamente lejos del objetivo de las acciones, en particular, a los motivos de carácter social (hacer un regalo a mamá). Sin embargo, si la actividad es relativamente compleja y prolongada, los preescolares inclusive los mayores se acuerdan del objetivo y subordinan sus acciones solamente en presencia del adulto interesado en apoyar al niño en su empresa. El niño solo pronto pierde el motivo, se olvida del objetivo. De ese modo, la subordinación de la acción a los motivos relativamente alejados, el establecimiento de la conexión entre estos motivos y el objetivo –el resultado inmediato de la acción– aunque surja en la edad preescolar, no se forma todavía por completo, exige el refuerzo de las circunstancias externas.

Las exigencias especiales hacia la voluntad del niño presentan situaciones donde chocan los motivos opuestos. El niño necesita elegir entre dos soluciones posibles. En esa situación se produce la lucha de los motivos, que culmina con la victoria de uno de ellos.

Las peculiaridades del comportamiento de los niños de tres años consisten en que en ellos son posibles los conflictos internos que surgen a causa de los estímulos opuestos. Pero en la mayoría de las veces el niño actúa sin elegir conscientemente, bajo la influencia del estímulo más fuerte. La situación de la elección presenta una dificultad extrema para el niño de la edad temprana y, al encontrarse en ella, el niño resulta incapaz de adoptar alguna decisión.

Los niños de cuatro-cinco años se comportan de un modo diferente en la situación de la elección, por ejemplo, de un juguete. Se observa el trato «constructivo» de la tarea de elegir, las vacilaciones son breves. Los niños fundamentan su elección y cogen aquello que no tienen en el momento dado y que les gustaría tener. Esto demuestra que los preescolares en cierta medida ya pueden sopesar sus estímulos, prefiriendo conscientemente a uno de ellos. No obstante, esa racionalidad el niño lo manifiesta solamente en los casos más simples, cuando se trata de elegir entre los deseos del mismo orden (coger uno u otro juguete). Es mucho más difícil para el niño adoptar una solución razonable en la situación, donde se topan, por un lado, las normas morales, las reglas del comportamiento, que el niño ya conoce, y por el otro, los deseos circunstanciales.

La conducta de los niños en la situación, cuando se les prohibía mirar el objeto atractivo, demuestra que los preescolares tempranos frecuentemente no pueden

vencer el deseo de mirar. Al mismo tiempo, una parte considerable de los niños de tres-cuatro años pueden no dejarse llevar por la seducción. En los niños de esa edad bajo la influencia de los adultos pueden surgir las intenciones de comportarse de un modo determinado: no pedir que les compren los juguetes en la tienda, no reclamar el asiento en el trolebús, no compartir los juguetes con otros niños, etc. Este tipo de intenciones influye esencialmente sobre el comportamiento del niño. En la vida cotidiana a menudo podemos ver cómo un niño pequeño supera el impulso de pedir algo. Con esto, él suspira y da la espalda a lo que le seduce.

Las posibilidades de elegir de manera racional aumentan esencialmente hacia la edad preescolar mayor. Se basan en la subordinación de los motivos que se forman en los niños: la decisión empieza a determinarse no por el motivo más intenso en el momento dado, sino por el de mayor importancia, por el más significativo. Esto lleva al desarrollo del autodominio, de la facultad de contener y de superar los deseos, los sentimientos circunstanciales y sus manifestaciones, fortalece la voluntad del niño. Pero en el preescolar mayor las acciones volitivas, relacionadas con la elección, la lucha de los motivos, no siempre, ni mucho menos, culmina con la decisión a favor del motivo de mayor importancia. Esto depende de las particularidades individuales del niño y de la situación, donde se produce la elección. Una de las condiciones importantes que influyen en la decisión del niño es la presencia de otras personas (de los adultos o de los coetáneos), su evaluación. Cuando el niño se queda solo, él con una frecuencia menor modera sus incitaciones inmediatas que cuando se encuentra en compañía de los coetáneos o en presencia de los adultos.

La ejecución de las acciones volitivas en la infancia depende de la planificación y la regulación lingüísticas. Precisamente en forma verbal el niño formula para sí mismo qué planifica hacer, razona consigo mismo acerca de las posibles decisiones en la lucha de los motivos, se recuerda a sí mismo para qué ejecuta la acción y se ordena a sí mismo procurar alcanzar el objetivo. El lenguaje no adquiere de golpe este significado regulador en el comportamiento del niño, ni mucho menos. El niño domina la facultad de dirigir y de regular verbalmente las acciones propias, aplicándose a sí mismo aquellas formas de orientación de la conducta que le aplican los adultos en su experiencia.

4. Juegos y otros tipos de actividad

La característica general de la actividad lúdica. Recordemos que en la infancia temprana surgen y empiezan a desarrollarse los elementos del juego de rol. En el juego de rol los niños satisfacen su aspiración hacia la vida conjunta con los adultos y en una forma especial, lúdica reproducen las relaciones entre las personas adultas y su actividad laboral.

En el período de la infancia preescolar el juego se convierte en el tipo rector de la actividad, pero no a causa de que el niño, como regla, la mayor parte del tiempo pasa en los juegos que le divierten, sino porque el juego provoca los cambios cualitativos en la psique del niño.

La acción propiamente lúdica se producirá cuando el niño bajo una acción presupone la otra; bajo un objeto, el otro. La acción lúdica tiene un carácter simbólico. Precisamente en el juego con mayor claridad se revela la función semántica de la conciencia del niño. Su manifestación en el juego tiene sus peculiaridades: los sustitutos lúdicos de los objetos pueden tener el parecido mucho menor con los propios objetos que, por ejemplo, el dibujo con la realidad que representa. Sin embargo, los sustitutos lúdicos deben proporcionar la posibilidad de actuar con ellos como con los objetos que sustituyen. Por eso, al darle su nombre al objeto-sustituto elegido y al atribuirle las propiedades determinadas, el niño considera también algunas particularidades del propio objeto-sustituto. En la elección de los objetos-sustitutos el preescolar parte de las relaciones reales entre los objetos. Él acepta con propensión que la mitad de la cerilla fuera el osito; la cerilla, la osa madre, y la caja, una cama para el osito. Pero él no aceptará de ningún modo la variante donde la caja fuese el osito, y la cerilla, la cama. «Así no puede ser», la reacción habitual del niño.

Las relaciones lúdicas de los niños. En la actividad lúdica el preescolar no solamente sustituye los objetos, sino que asume uno u otro papel y empieza a actuar acorde con ese rol. El niño puede asumir el rol del caballo o de un animal feroz, pero con mayor frecuencia él representa a las personas adultas –a la madre, al conductor, al piloto–. En el juego el niño por primera vez descubre las relaciones que se forman entre las personas en el proceso de la actividad laboral, sus derechos y obligaciones.

Las obligaciones en relación con las personas que le rodean constituyen aquello, lo que el niño que asumió el rol determinado, intenta cumplir. Otros niños esperan y reclaman que él cumpla correctamente ese rol. Al representar el papel del comprador*, por ejemplo, el niño aprende que no puede abandonar la tienda sin haber pagado la compra. El rol del doctor no solamente obliga a tener paciencia, sino también a ser exigente en relación con el enfermo, etc. Al cumplir las obligaciones, el niño obtiene derechos en relación con las personas cuyos papeles representan otros participantes del juego. Así, el comprador tiene derecho que le proporcionen cualquiera mercancía que está en el mostrador de los juguetes, que le traten como a un comprador verdadero. El doctor tiene derecho de recibir una relación respetuosa y de confianza hacia su persona, que los pacientes cumplieran sus indicaciones.

El rol en el juego que tiene trama precisamente consiste en cumplir con las obligaciones que impone el rol y ejercer los derechos en relación con otros participantes del juego.

La fábula y el contenido del juego. En el juego de rol los niños reflejan la diversidad de la realidad que les rodea. Ellos reproducen las escenas de la vida familiar cotidiana, de la actividad laboral y de las relaciones entre los adultos, los acontecimientos señalados (los viajes al cosmos, las expediciones al Ártico, etc.). La realidad que se refleja en los juegos infantiles se convierte en la fábula del juego de rol. Cuanto más amplia es la esfera de la realidad con la que tratan los niños, son más amplios y variados las tramas de los juegos. Por eso, es natural que el preescolar temprano tenga una cantidad limitada de fábulas y en el preescolar mayor estas son extremadamente variadas. Los niños de cinco-seis años no solamente juegan a ser anfitriones que reciben visita, a las madres y los niños, a la guardería, sino también a construir el puente, a lanzar el cohete espacial.

A la par con el aumento de la diversidad de las tramas crece la duración de los juegos.

Algunas fábulas de los juegos infantiles son característicos tanto de los preescolares tempranos como de los mayores (madres-hijos, guardería). No obstante, se representan de diferente manera. Para los pequeños en el juego se descubre, ante todo, la propia acción; en un peldaño mayor en un primer plano se destacan las relaciones sociales y la jerarquía social («¿quién es más importante?»), y, finalmente, en los preescolares mayores en el centro se sitúan

las relaciones social interiores –las consideraciones morales–. Los niños juegan a los juegos similares en cualquier edad, pero de un modo diferente.

La existencia de una trama aún no caracteriza el juego completamente. A la par con la fábula hay que distinguir el contenido del juego de rol. Aquello que el niño destaca como el momento principal de la actividad de los adultos constituye el contenido del juego. Los niños de los grupos de diferentes edades, jugando al juego con la misma trama, introducen en este diferente contenido. Así, los preescolares tempranos repiten varias veces las mismas acciones con los mismos objetos, reproduciendo las acciones reales de los adultos. La reproducción de las acciones reales de las personas adultas con los objetos se convierte en el contenido principal del juego de los preescolares tempranos. Al jugar, por ejemplo, a la comida, ellos cortan el pan, cocinan los cereales, lavan la vajilla, reproduciendo varias veces las mismas acciones. Sin embargo, el pan cortado no se sirve a las muñecas en la mesa, los cereales preparados no se reparten en los platos, la vajilla se lava cuando todavía está limpia. Aquí el contenido del juego se reduce exclusivamente a las acciones con los objetos.

La fábula lúdica, al igual que el rol lúdico, mayoritariamente no se planifica por el niño de la edad preescolar temprana, sino que aparece dependiendo de qué objeto se encuentra en sus manos. Así, si el niño tiene en las manos un tubo, entonces es un doctor; si tiene el termómetro, entonces es una enfermera. Los conflictos principales entre los niños surgen a causa de la posesión del objeto con que debe producirse la acción. Por eso frecuentemente dos chóferes conducen un mismo coche, al enfermo le observan varios doctores, la comida la preparan varias madres. De aquí, el cambio frecuente de los roles, relacionado con el paso de un objeto a otro.

El contenido del juego de rol en los preescolares mayores se rige por las reglas que derivan del papel asumido. Los niños de esa edad con extrema crítica vigilan el cumplimiento de las reglas. Cumpliendo en el juego las reglas de conducta social, los niños a menudo discuten sobre qué puede y qué no puede suceder: «¡Las madres no lo hacen!»; «¿Pero acaso un doctor trata así al paciente?», etc.

De ese modo, el desarrollo de la trama y el contenido del juego de rol refleja la profundización cada vez mayor del niño en la vida de las personas adultas que le rodean.

Las relaciones reales entre los niños en la situación del juego. En el juego existe dos tipos de relaciones mutuas –lúdicas y reales–. Las relaciones mutuas lúdicas son las relaciones referentes con la fábula y con el rol. Así, si el niño asume el papel del Karabas Barabas (personaje negativo, nota de la trad.), entonces, de acuerdo con la fábula, él tratará con una brutalidad exagerada a los niños que asumieron los papeles de otros personajes del cuento de A. Tolstoi «Las aventuras de Buratino o la llave de oro» (una versión del «Pinocho» de C. Collodi – nota de la trad. –).

Las relaciones mutuas reales son las relaciones entre los niños como socios, compañeros que participan en la misma causa. Los niños llegan a un acuerdo acerca de la fábula, se reparten los papeles, discuten las cuestiones y las confusiones que surgen en el transcurso del juego.

En la actividad lúdica se estructuran las formas determinadas de comunicación entre los niños. El juego exige del niño tales cualidades como la iniciativa, la comunicabilidad, la capacidad de coordinar sus acciones con las acciones del grupo de los coetáneos, para establecer y mantener la comunicación.

Los elementos de la comunicación aparecen muy temprano, cuando los niños todavía no saben construir un juego de trama desenvuelto, sino que juegan de manera individual, cada uno por separado. Habitualmente en ese período el niño se concentra en sus acciones propias y casi no presta atención a las acciones del otro niño. Sin embargo, de tiempo a tiempo, al saturarse por el juego propio, el pequeño empieza a observar cómo juega el otro niño. Precisamente el interés hacia el juego del coetáneo lleva a los intentos de establecer las relaciones determinadas. Las primeras formas de las relaciones recíprocas se revelan en la aspiración del niño de acercarse al otro niño, jugar a su lado, en el deseo de cederle una parte del espacio que ocupa él para su juego, en una sonrisa ligera dirigida al otro niño en el momento cuando sus miradas se cruzan. Estos contactos breves aún no modifican la propia esencia del juego –cada niño juega por separado, manteniendo una posible «disciplina de distancia».

En el período cuando el juego consiste solamente en la ejecución de las acciones más elementales con los juguetes (tirar del coche con una cuerda, vaciar el cubo con arena), la interacción del niño con el coetáneo tiene el carácter de corto plazo. El contenido del juego todavía no proporciona las bases para una comunicación estable. En esta etapa los niños pueden intercambiar los juguetes, ayudar uno al otro; un niño, por ejemplo, puede lanzarse en ayuda al otro para

colocar correctamente el coche volcado, y el otro, al entender adecuadamente su pretensión, aceptará favorablemente ese favor.

Con el desarrollo de las facultades lúdicas y el aumento de la complejidad de los planes lúdicos, los niños empiezan a establecer una comunicación más prolongada. El propio juego lo exige y le favorece. Al profundizarse en la vida de los adultos, el niño descubre que la vida transcurre en una comunicación permanente, en la interacción con otras personas. Mamá conversa con papá, sirve la comida a la familia, controla el comportamiento de los niños en la mesa. Papá arregla los electrodomésticos, repara el calzado. El vendedor atiende a los compradores. El doctor cura a los enfermos, ayudado por la enfermera, etc. La aspiración de reproducir en el juego las relaciones recíprocas de los adultos lleva a que el niño empieza a necesitar los socios que pueden compartir con él el juego. De aquí surge la necesidad de llegar al acuerdo con otros niños, de organizar juntos el juego que incluye varios roles.

En el juego compartido los niños aprenden a coordinar sus acciones con las acciones del otro.

Unir a los niños en un juego compartido favorece al enriquecimiento ulterior y a la complicación del contenido de los juegos. La experiencia de todo niño es limitada. Le es familiar un círculo relativamente limitado de acciones que ejecutan los adultos. En el juego surge el intercambio de la experiencia. Los niños aprenden los conocimientos unos de otros, recurren a los adultos para recibir ayuda. Como resultado, los juegos se hacen más diversos. La complicación del contenido de los juegos lleva, a su vez, no solamente hacia el aumento de los participantes del juego, sino también hacia la complicación de las relaciones recíprocas, hacia la necesidad de coordinar mejor las acciones.

Las relaciones recíprocas reales de los niños pueden surgir antes de jugar, cuando los niños solamente llegan a un acuerdo, pero también pueden transcurrir en forma oculta durante el propio juego. Estas pueden coincidir con la lógica posible de las relaciones de la línea de trama. Por ejemplo, el iniciador del juego al avión y al controlador de tráfico aéreo, al proponer ese juego, se convierte en el controlador. En este caso él en el propio juego, según el derecho del rol, obtiene la posibilidad de dirigir a otras personas. Sin embargo, las relaciones recíprocas reales entre los niños pueden no corresponder a la lógica de las relaciones de la trama. Por ejemplo, el emprendedor del juego asume un rol de reparto (representa a un avión de la escuadrilla) y se subordina al niño que

representa el papel de controlador.

Las relaciones recíprocas pueden complicarse por las reales, si el emprendedor del juego asume un papel subordinado pero sigue dirigiendo el juego.

Con el desarrollo de la facultad de crear una idea de trama desenvuelta, de planificar la actividad compartida, el niño llega a la necesidad de encontrar el lugar entre los jugadores, de establecer una conexión con ellos, de entender sus deseos y de comparar con estos sus propios deseos y posibilidades. Ya al empezar el juego, los niños manifiestan sus peculiaridades individuales. Uno grita exigiendo: «¡Yo seré el héroe principal! ¡Yo!» Los otros tranquilos aceptan esa proposición. No obstante puede haber un niño que no este de acuerdo con una declaración semejante. En este caso se produce un conflicto. El niño que no está satisfecho con el reparto de los roles rechaza categóricamente participar en el juego: «No jugaré con vosotros. ¡Y basta!» Pero él también puede desplazar al pretendiente al primer lugar: «¡Vamos! ¡Venid todos aquí! ¡Yo seré el jefe!»

Si los niños no logran un acuerdo, el juego fracasa. El interés hacia el juego, el deseo de participar en este llevan a que los niños se concedan concesiones mutuas.

En la actividad lúdica con mayor intensidad se forman las cualidades psíquicas y las peculiaridades personales del niño, se estructuran otras formas de actividad, que después adquieren un significado independiente.

La influencia del juego sobre el desarrollo psíquico general del niño. La actividad lúdica influye en la formación de la voluntariedad de los procesos psíquicos. Así, en el juego, en los niños empiezan a desarrollarse la atención voluntaria y la memoria voluntaria. En las condiciones del juego los niños se concentran mejor que en las condiciones del experimento en el laboratorio. El objetivo consciente (concentrar la atención, memorizar y acordarse) se separa para el niño antes y con mayor facilidad en el juego. Las propias condiciones del juego exigen del niño la concentración en los objetos, que se incluyen en la situación lúdica, en el contenido de las acciones y la trama representadas. Si el niño no presta atención hacia aquello que le reclama la situación lúdica, si no memoriza las condiciones del juego, los coetáneos simplemente le echan del juego. La necesidad de comunicarse, de recibir la aprobación emocional, obliga al niño a concentrarse y a memorizar.

La situación lúdica y las acciones con esta ejercen una influencia permanente sobre el desarrollo mental del niño de la edad preescolar. En el juego el niño aprende a actuar con el sustituto del objeto, él proporciona al sustituto un nombre lúdico nuevo y actúa con este acorde con su nombre. El objeto-sustituto se convierte en el apoyo del pensamiento. En base de las acciones con los objetos-sustitutos el niño aprende a pensar sobre el objeto real. Paulatinamente las acciones lúdicas con los objetos se reducen, el niño aprende a pensar acerca de los objetos y a actuar con estos en el plano mental. De ese modo, el juego en gran medida favorece a que el niño paulatinamente pasa al pensamiento en el plano de las representaciones.

Al mismo tiempo, la experiencia de las relaciones lúdicas del niño y, en particular, de las reales en el juego de trama y roles subyace la base de la particularidad especial del pensamiento que permite adoptar el punto de vista de otras personas y anticipar su futura conducta, y, dependiendo de ello, estructurar su comportamiento propio.

El juego de rol tiene un significado determinante para el desarrollo de la imaginación. En la actividad lúdica el niño aprende a sustituir unos objetos por otros, asumiendo roles diversos. Todo esto favorece al desarrollo de la imaginación. En los juegos de los niños de la edad preescolar mayor ya no son necesarios los objetos-sustitutos, al igual como son innecesarias muchas acciones lúdicas. Los niños aprenden a identificar los objetos y las acciones con estos, a crear situaciones nuevas en su imaginación. El juego puede proceder en el plano interior.

Katiusha de seis años observa la foto con la imagen de una niña que apoyando la mejilla en el dedo mira atentamente a la muñeca. La muñeca se encuentra al lado de la máquina de coser de juguete. Katiusha dice: «La niña se imagina que su muñeca está cosiendo.» Con su explicación la pequeña Katia manifiesta el procedimiento lúdico, propio de ella misma.

La influencia del juego sobre el desarrollo de la personalidad del niño consiste en que a través de este él conoce la conducta y las relaciones recíprocas de las personas adultas, que se convierten en modelo para su propio comportamiento, y

en el juego adquiere los hábitos principales de la comunicación, las cualidades necesarias para establecer el contacto con los coetáneos. El juego, al atrapar al niño y al obligarle a cumplir las reglas que corresponden al rol asumido por él, favorece al desarrollo de los sentimientos y de la regulación volitiva de la conducta.

Los tipos productivos de la actividad del niño –el dibujo, la construcción– en las diferentes etapas de la infancia preescolar están ligados estrechamente con el juego. Así, dibujando, el niño representa una u otra fábula. Los animales que él dibuja luchan entre sí, se persiguen unos a otros, las personas van de visita y regresan a casa, el viento arranca las manzanas del árbol, etc.

El interés hacia el dibujo, la construcción, surge al principio precisamente como lúdico, orientado hacia el proceso de la creación del dibujo, la construcción, de acuerdo con la idea lúdica. Y solamente en la edad preescolar mediana y mayor el interés se traslada hacia el resultado de la actividad (por ejemplo, al dibujo) y esta se libera de la influencia del juego.

Dentro de la actividad lúdica empieza a formarse también la actividad del aprendizaje, que más tarde se convierte en la actividad rectora. El adulto introduce los elementos del aprendizaje, estos no surgen directamente del juego. El preescolar empieza a aprender jugando, el aprendizaje es para él un juego de rol peculiar, que tiene un signo de reglas determinadas. Sin embargo, al cumplir esas reglas, el niño sin percatarlo domina las acciones elementales del aprendizaje. La relación diferente por principio de los adultos hacia el aprendizaje paulatinamente reconstruye también la relación del niño hacia este. En el preescolar surge el deseo de estudiar y se forman las facultades primarias.

En el juego el niño aprende los signos específicos de doble tipo: los signos individuales condicionales, que tienen poco en común por su naturaleza sensitiva con el objeto que denominan, y los signos icónicos, cuyas propiedades sensitivas se acercan visualmente al objeto que sustituyen.

Los signos individuales y los signos icónicos en el juego asumen la función del objeto ausente, o sea, el que sustituyen. El diferente grado del acercamiento entre el objetosigno que sustituye al objeto ausente y el objeto que es sustituido favorece al perfeccionamiento de la función semántica del lenguaje: la conexión recíproca mediada «el objeto – su signo – su denominación» enriquece el aspecto semántico de la palabra como un signo. Además, las acciones de

sustitución favorecen al desarrollo en el niño de la facultad de tratar libremente los objetos y de utilizarlos no solamente en calidad que fue asimilada durante los primeros años de la infancia, sino de otra manera (un pañuelo limpio, por ejemplo, puede sustituir a la venda o al gorro de verano).

El juego como actividad rectora tiene un significado especial para el desarrollo del pensamiento reflexivo.

La reflexión es una capacidad del hombre de analizar sus propias acciones, actos, motivos y de compararlos con los valores humanos generales y también con las acciones, los actos y los motivos de otras personas. La reflexión colabora al comportamiento adecuado del hombre en el mundo de las personas.

El juego favorece al desarrollo de la reflexión, ya que en el juego surge la posibilidad real de controlar cómo se ejecute la acción que forma parte del proceso de la comunicación. Así, jugando al hospital, el niño llora y sufre como un paciente y está contento al pensar qué bien representa el papel. La posición doble del jugador –el actor y el controlador– desarrolla la capacidad de correlacionar su conducta con la conducta de algún modelo. En el juego de rol surgen las premisas hacia la reflexión como una capacidad puramente humana de razonar sobre sus propias acciones, anticipando la reacción de otras personas.

El juguete como un medio del desarrollo psíquico del niño. El juguete surge en la historia de la humanidad como el medio de preparación del niño para la vida en el sistema de las relaciones sociales contemporáneas para él. El juguete es un objeto que sirve para la diversión y el entretenimiento, pero que, al mismo tiempo, constituye el medio de desarrollo psíquico del niño.

Como ya hemos dicho anteriormente, en la primera edad, el niño obtiene los sonajeros que determinan el contenido de su dinamismo conductivo, de su manipulación. El niño observa con atención los juguetes tumbados ante sus ojos, lo que ejercita su percepción (se produce la aprehensión de las formas y de los colores, surge la orientación hacia lo nuevo, aparece la preferencia).

En la edad temprana el niño recibe los así llamados juguetes autodidácticos (las muñecas rusas, las pirámides, etc.) que contienen las posibilidades del desarrollo de las acciones correlativas manuales y visuales. Divirtiéndose, el niño aprende a correlacionar y a diferir las formas, los tamaños, los colores.

Durante la misma edad él recibe una multitud de juguetes-sustitutos de los

objetos reales en la cultura humana: de herramientas, de objetos de vida cotidiana (la vajilla de juguete, los muebles de juguete), coches, etc. A través de los juguetes semejantes el niño asimila la finalidad funcional de los objetos, domina las acciones instrumentales.

Muchos juguetes de los niños el día de hoy tienen los ascendentes históricos que surgieron en la etapa determinada del desarrollo de la humanidad. El arco y las flechas disminuidos, los bumeranes, los cuchillos, etc., tenían una destinación especial en los pueblos antiguos. Para preparar al niño hacia la vida futura se le enseñaba acciones instrumentales concretas. Actualmente, estos objetos se convirtieron en juguetes que, por un lado, como si conservaran la función del objeto-predecesor (el arco dispara la flecha, la flecha acierta al objetivo; el bumerán vuelve; el cuchillo corta, etc.), pero, por otro lado, ya no sirven en calidad de herramientas verdaderas (el arco de juguete no tiene la flexibilidad necesaria para proporcionar a la flecha una gran velocidad y fuerza del impacto; la flecha de juguete tiene la punta obtusa con el fin de evitar; el bumerán también se convirtió en pasatiempo, un juguete que pule la destreza; el cuchillo de juguete no tiene hoja afilada, no puede cortar los objetos de alta densidad). Los juguetes –las reproducciones de las herramientas auténticas– tienen funciones completamente diferentes que las propias herramientas. Estas no sirven para desarrollar en el niño las cualidades profesionales particulares, sino algunas cualidades generales como, por ejemplo, la destreza, la agilidad. Las mismas funciones cumplen los juguetes que descienden de los objetos rituales (por ejemplo, la pelota, etc.).

Los juguetes son las copias de los objetos existentes en la vida cotidiana de las personas adultas que familiarizan al niño con estos objetos. El niño conoce su destino funcional que le ayuda psicológicamente a entrar al mundo de las cosas permanentes.

Además de los juguetes creados especialmente para el juego infantil, en calidad de juguetes a menudo se utilizan diversos objetos cotidianos (las bobinas vacías, las cajas de cerillas, los lápices, los parches de tela, las cuerdas, etc.) y lo así llamado material natural (los piñones, las ramas, las astillas, la corteza, las raíces, etc.). El adulto asesora al niño en la posibilidad de utilizar los objetos similares en calidad de sustitutos de los objetos reales.

La mayoría de los objetos mencionados puede ser utilizada de diferente modo dependiendo de la trama del juego y las tareas circunstanciales; en el juego estos

objetos se presentan como polifuncionales. Presentándose en calidad de sustitutos de muchos objetos, ellos ayudan al niño ya a la edad de tres años a dominar las acciones de sustitución. Si el niño al tener en sus manos un objeto con una función establecida actúa con este acorde con esa función y le es difícil utilizar este objeto según un destino diferente, por el contrario, al recibir un objeto polifuncional, el niño lo utiliza en calidad de la multitud de otros objetos que este sustituye.

El juguete es un medio de ejercer influencia sobre el aspecto moral de la personalidad del niño. Un lugar especial entre los juguetes ocupan las muñecas y los peluches –las representaciones del oso, del conejo, del mono, del perro, etc.–. Inicialmente, el niño realiza con la muñeca solamente las acciones que le enseña el adulto: acuna a la muñeca, la pasea en el cochecito, la acuesta. Estas, ante todo, son las acciones de imitación y no la representación de las relaciones adultas. Posteriormente, el adulto ofrece al niño una muñeca o un animal de juguete como el sujeto de comunicación emocional. El niño aprende a ser protector, a preocuparse y compadecer al juguete en todas sus peripecias, que el propio niño crea en su imaginación en base de la propia experiencia. Jugando con la muñeca o con el animal de juguete, el niño aprende a reflexionar, a identificarse emocionalmente.

La muñeca tiene un significado especial para el desarrollo emocional y moral del niño, gracias a la voluntad y la imaginación del niño, esta «se comporta» exclusivamente de manera deseada por su dueño en un momento dado. Es cariñosa y alegre. Es rebelde y tozuda. Es una mentirosa y sucia sin remedio. El niño vive con su muñeca todos los acontecimientos de la vida propia y ajena en todas las manifestaciones emocionales y morales que están al alcance de su comprensión. La muñeca o el peluche constituyen un sustituto del amigo ideal que entiende todo y no guarda rencores. Por eso la necesidad de tener ese tipo de juguete surge en todo preescolar –no solamente en las chicas, sino también en los chicos–. La muñeca para él no es solamente una hija o un hijo. La muñeca o el peluche es un socio de la comunicación en todas sus manifestaciones. El niño establece las relaciones especiales con su muñeca o el peluche, le toma el cariño a su manera, vive gracias a esta la multitud de sentimientos diversos.

Las muñecas son las copias del hombre, tienen en el juego diferente destino.

La tradicional muñeca «hermosa» tiene los ojos grandes con las pestañas largas, una nariz pequeña, una boca diminuta vistosa, necesariamente el cabello

magnífico (rubio, dorado, pelirrojo, negro). La muñeca «hermosa» puede ser una hija, una princesa, una madre. A la muñeca «hermosa» juegan predominantemente las niñas.

En la muñeca típica (sea muñeco-niño o muñeca-niña) están expresadas las determinadas cualidades humanas –la ingenuidad, la estupidez, la picardía, etc.–. Estas muñecas conllevan la predeterminación caracterológica que frecuentemente estipula la presentación de la fábula. Todos los niños quieren a estas muñecas.

Las muñecas-protagonistas de los cuentos populares y los de autor, de los dibujos animados, etc., también tienen una apariencia característica (Pinocho, Blancanieves, etc.), pero, además, portan la predeterminación de modo de conducta, la característica estable moral que no depende de las líneas de trama cambiantes en el juego. Estas muñecas como si exigieran del niño un comportamiento determinado. Por ejemplo, Pinocho, Karlson siempre son buenos, amables, justos y honestos, mientras que Karabás Barabás, malos, maliciosos, injustos y mentirosos. Es interesante que en los propios cuentos los héroes positivos no poseen toda la variedad de los rasgos positivos que les adjudica después el niño, y los héroes negativos tampoco tienen tantos rasgos negativos. Gracias a que las muñecas-héroes de los cuentos se presentan al niño en calidad de modelos éticos, él concentra en ellas toda su experiencia moral e interpreta las tramas con las situaciones problemáticas de las relaciones interpersonales. No solamente las chicas prefieren a las muñecas clásicas, a las muñecas-protagonistas de los dibujos animados, sino también los chicos. El juguete favorito enseña al niño la bondad, la capacidad de identificarse con la muñeca, con la naturaleza, con otras personas.

La actividad plástica. El juego no es la única actividad que influye sobre el desarrollo psíquico del niño. El niño dibuja, moldea, construye, recorta. Lo común de todos estos tipos de actividad constituye la orientación hacia la creación de uno u otro producto –el dibujo, la construcción, la aplicación–. Pero cada uno de estos tipos de actividad también tiene sus particularidades, exigen el dominio de los procedimientos especiales de la acción y ejercen su influencia específica sobre el desarrollo del niño.

El desarrollo de las imágenes gráficas. Hemos visto ya que los orígenes de la actividad plástica del niño se remontan a la infancia temprana. Hacia el comienzo de la edad preescolar el niño como regla ya posee alguna (aunque

muy limitada) despensa de imágenes gráficas que le permiten representar a los objetos aislados. Sin embargo, estas representaciones tienen solamente una similitud más alejada con los objetos reales.

La facultad de reconocer en el dibujo el objeto es uno de los estímulos para perfeccionar la actividad plástica del niño. Este perfeccionamiento tiene una historia larga. En el dibujo infantil se introducen diferentes formas de experiencia que el niño obtiene en el proceso de las acciones con los objetos, de su percepción visual, de la propia actividad gráfica y de la enseñanza de los adultos. El dibujo del adulto refleja exclusivamente aquellas propiedades del objeto que pueden ser percibidos visualmente. Pero el niño utiliza toda su experiencia. Por eso entre los dibujos infantiles, junto con las representaciones que corresponden a la percepción visual, se puede encontrar las representaciones que expresan aquello que el niño no descubre mirando al objeto, sino actuando con este o palpándolo. Así, en muchas ocasiones, los niños, al palpar una figura plana angular (por ejemplo, el triángulo), la dibujan en forma de un óvalo añadiendo líneas cortas salientes, intentando así subrayar la forma angular del objeto que se representa. Ese tipo de representaciones de las figuras acutángulas se explica por los intentos de adaptar para este fin la imagen gráfica estructurada con anterioridad en forma de la curvilínea cerrada.

La forma gráfica con la que los niños representan los objetos está determinada, ante todo, por tres momentos: por las imágenes gráficas de que dispone el niño, por las impresiones visuales del objeto y la experiencia táctil-móvil, que se adquiere en el proceso de la acción con el objeto. Además, el niño transmite en el dibujo no solamente la impresión que le causó el objeto, sino también su comprensión del objeto, su conocimiento acerca de este. Así, un niño pequeño que observaba cómo la madre dibujaba una figura feme-nina insistía que primero fueran dibujadas las piernas y después el vestido.

El esbozo del dibujo infantil demuestra que el niño no emprende un intento serio de reproducir el objeto representado de un modo fiel y completo. A menudo, cuando el niño dibuja al hombre sin cabello, orejas, tronco y brazos, su «arte» se queda muy por detrás de sus conocimientos.

La dinámica del desarrollo del contenido del dibujo infantil. A menudo en los dibujos de los niños están presentes «los cabezapiernas», las casas, los árboles, las flores y los coches. Este contenido los niños prestan de los adultos que les ofrecen algunos modelos gráficos, cuando el niño empieza a trazar

entusiasmado los garabatos.

El dibujo del hombre, sin duda, no se determina tanto por la orientación de la personalidad del niño hacia sus semejantes como por el hecho de que los adultos en primer lugar le familiarizan con la representación precisamente del hombre. Este hecho refleja el estereotipo arraigado de los humanos modernos en relación como comienza la enseñanza del dibujo en las condiciones de la educación familiar.

En cuanto a los pequeños que acuden a las escuelas infantiles, el contenido de sus dibujos concuerda en un mayor grado con el programa aceptado. Por eso, en general, el contenido de los primeros dibujos de estos niños lo componen los lazos, los senderos, las vallas, el sol, los globos, los muñecos de nieve, las flores, los árboles de Navidad, etc.

Aproximadamente hasta los cinco años de edad el niño dibuja un número limitado de objetos facilitados por los adultos y encontrados durante el proceso de trazar las formas gráficas, cuando él intenta representar los objetos. En la edad entre los cinco y los seis años en el niño con la ayuda del adulto surge la capacidad de superar los estereotipos comunes y él empieza a dibujar todo lo que provoca su interés. El niño no solamente está dispuesto a representar los objetos aislados y a hacer los dibujos que tienen una fábula, sino también a ilustrar los libros y los acontecimientos de su vida. En este período los niños dibujan mucho más que en los años anteriores y los posteriores. Para el contenido de los dibujos sirve todo lo que puede suceder en el aire, en la tierra y en el mar, sin olvidar los personajes fantásticos.

Después de los seis años la cantidad de los dibujos disminuye, pero el repertorio de representación es también muy variado.

Sin embargo, no se puede decir que los dibujos de todos los niños en la edad entre los cinco y los seis años empiezan a manifestar la diversidad de los temas y las tramas. Los niños que no desarrollan el interés cognoscitivo hacia el medio dibujan solamente a las personas, las casas, las flores y los árboles. En realidad la escasez temática se determina tanto por el desarrollo general del niño (no se desarrolla en él la disposición de ver toda la diversidad del mundo) como por las construcciones gráficas estereotipadas en cuyo esclavo se convierte el niño.

Lo real y lo imaginario en el dibujo infantil. Un factor importante que determina

la finalidad del contenido de los dibujos infantiles es el grado de la orientación del niño hacia la realidad efectiva e imaginaria. Según la finalidad del contenido de los dibujos podemos clasificar condicionalmente a los niños en realistas y soñadores: los primeros representan los objetos y los fenómenos de la naturaleza, los acontecimientos reales de la vida cotidiana de las personas; los segundos, sus deseos no realizados, los ensueños y las fantasías. En relación con esto, hay que destacar especialmente que cuanto mayores son los niños, con más frecuencia se reflejan en sus dibujos los sueños y los anhelos. Además, se puede indicar el interés de los niños hacia un mundo fantástico completamente especial. Los demonios, los silvanos, el genio de las aguas, las sirenas, los brujos, las hadas, las princesas de cuentos de hadas y muchos otros personajes de los dibujos infantiles reflejan, al igual como los seres reales, el trabajo del alma y el estado interior del niño.

La propensión individual en el dibujo. El contenido de la representación se determina por el factor de la sensibilidad sexual del niño, las orientaciones de valor de la cultura nacional y de la familia, por el grado de la orientación del niño hacia la realidad efectiva e imaginaria. Junto con esto, es necesario destacar la propensión del niño en un determinado lapso de tiempo hacia el mismo objeto de dibujo.

Kirill (5 años), entusiasmado dibujaba los retratos de mujeres, hombres, príncipes, hechiceros, etc. Diariamente, de su mano salían hasta 20-25 semejantes dibujos. Le gustaba introducir en los retratos elementos del ornamento que embelesaban, según su opinión, las imágenes y les conferían «el carácter mágico» poco corriente. Además, Kirill con entusiasmo dibujaba los propios ornamentos. La composición de la decoración se convirtió en su ocupación favorita.

El hermano de Kirill, Andrei prefería dibujar batallas. Un número interminable de guerreros de tamaño de una hormiga, los ataques, los asedios, los asaltos, las explosiones, el espionaje, los bombardeos, etc. Andrei dibujaba la guerra en el aire, en la tierra y en el mar. Como le atraían las explosiones y el ruido, él daba a sus dibujos los nombres correspondientes: «Disparan por todas partes», «La guerra en el cielo y en la tierra», «Truena por todos los sitios». Otro tema favorito de Andriusha son los demonios. Estos personajes hacen constantemente muecas y cometen una variedad de actos maliciosos.

Otros hermanos –Andriusha y Seriozha– durante varios años se aficionaron a dibujar coches. Sus dibujos son interminables: autos, camiones, autobuses, trolebuses y otros transportes semejantes que se pueden ver en realidad, en una ilustración o una fotografía. (De los materiales de V. S. Mújina.)

El contenido de los trabajos infantiles demuestra de manera determinada que el niño reacciona sensiblemente hacia los acontecimientos de la vida de los adultos: si los adultos recuerdan el pasado, este se convierte en el patrimonio del niño; si los adultos están conmocionados por lo que sucede, el niño también se emociona. El análisis de los cientos de dibujos infantiles permite afirmar: las reacciones sociales de los niños son adecuadas al ambiente social y a los intereses de los adultos. Los dibujos infantiles pueden valorarse como los auténticos documentos de la época.

En las condiciones de la educación artística sistemática aumenta notablemente la cantidad de los temas que el niño elige para el dibujo. Sin embargo, observamos con claridad una tendencia general, en la edad preescolar los niños están aferrados al contenido ofrecido por los adultos.

No hay que pensar que el niño está «encadenado» por la influencia del adulto. Fuera de la asimilación de la cultura espiritual de los mediadores que se encuentran entre esa cultura y el niño, no existe el desarrollo de la personalidad del niño. Solamente en los marcos de la tendencia general de seguir al adulto, el niño manifiesta su individualidad, con la particularidad de que cuanto mayor es el niño, más patentes son esas manifestaciones.

La temática de los dibujos infantiles se determina por varios factores. Uno de ellos es la pertenencia del niño al sexo determinado y el grado de su sensibilidad hacia las diferencias del género. La orientación general hacia la identificación con su género confiere un contenido determinado también a los dibujos del niño: los chicos con mayor sensibilidad en relación con los roles masculinos dibujan la construcción de los edificios y de las ciudades, las carreteras con automóviles corriendo, los aviones en el cielo, los barcos en el mar y también las guerras, peleas y reyertas. Las chicas, más sensibles hacia los roles femeninos, dibujan «niñas guapas» y princesas, flores, jardines, ornamentos diversos, madres que pasean junto con sus hijas.

En algunos casos en la profundidad de la actividad productiva del niño encontramos una propensión exclusiva hacia las orientaciones de valor de otro sexo, cuando de pronto los niños empiezan a aficionarse a dibujar princesas y flores y las niñas dibujan batallas. Este tipo de identificación con otros en la norma se determina por el hecho que el niño elige a su ídolo entre los representantes del género opuesto (a menudo es un hermano o una hermana mayor) e inconscientemente sigue todas sus manifestaciones. Sin embargo, paulatinamente, en las condiciones de las relaciones normales en la familia, la influencia dominante del ídolo cede lugar a las expectativas sociales formadas en la cultura.

El juego y el dibujo constituyen los tipos de actividad que favorecen la asimilación práctica del espacio social real: en las acciones y las sustituciones simbólicas el niño interpreta las colisiones de las relaciones humanas, identificándose y apartándose de manera simbólica de los personajes que él por su propia voluntad introduce en las tramas lúdicas y plásticas.

Al dominar las acciones del juego y de la actividad plástica, el niño, al mismo tiempo, asimila los aspectos voluntarios de los procesos psíquicos y también las acciones de sustitución. El niño también asimila paulatinamente el mundo semántico-simbólico propiamente humano, ante todo, el espacio verbalmente determinado que le estandariza, le socializa, y también el espacio semántico-simbólico especial, donde dominan las imágenes de la ficción.

Notas al pie

* Aquí y más adelante se omiten las comillas en las denominaciones de los roles, las acciones y los juegos.

[1] Vygotski, L. S., Aprendizaje y el desarrollo en la edad preescolar/Desarrollo intelectual en el proceso del aprendizaje. M., L., 1935, p. 26.

[2] Ibidem, p. 26.

CAPÍTULO VII

Edad escolar temprana

La edad escolar temprana (de los 6-7 hasta los 9-10 años) está determinada por una importante circunstancia exterior en la vida del niño, el ingreso a la escuela. Actualmente, la escuela admite y los padres inscriben al niño a los 6-7 años. La escuela asume la responsabilidad a través de las formas de diversas conversaciones de determinar la preparación del niño para la enseñanza primaria. La familia toma la decisión de qué escuela primaria elegir para el niño: pública o privada, de tres o de cuatro años.

El niño, al entrar al colegio, automáticamente ocupa un lugar completamente nuevo en el sistema de las relaciones entre la gente: ahora él tiene unas obligaciones permanentes, relacionadas con la actividad del aprendizaje. Los adultos cercanos, el profesor, inclusive las personas ajenas se comunican con el niño no solamente como con una persona única, sino como con una persona que asumió la obligación (no tiene importancia si de manera voluntaria o forzada) de estudiar al igual como todos los niños de su edad.

Al final de la edad preescolar el niño representa por sí mismo en cierto sentido una personalidad. Él se da cuenta qué lugar ocupa entre otras personas (él, el preescolar) y qué lugar tendrá que ocupar en un futuro próximo (cuando entrará al colegio para estudiar). En breves palabras, él descubre para sí mismo un lugar nuevo en el espacio social de las relaciones humanas. Para entonces él ya ha alcanzado mucho en las relaciones interpersonales: él se orienta en las relaciones familiares-parentescas y sabe ocupar el lugar deseado y correspondiente a su estado social entre los parientes y las personas cercanas. Él ya sabe construir las relaciones con los adultos y los coetáneos: tiene los hábitos de autodominio, sabe subordinarse a las circunstancias, ser persistente en sus deseos. Él ya entiende que la evaluación de sus actos y motivos no se determina tanto por su propia relación consigo mismo («Yo soy bueno»), como, ante todo, por cómo sus actos se presentan a los ojos de las personas que le rodean. Ya tiene bastante desarrolladas las capacidades reflexivas. En esta edad un logro importante en el desarrollo de la persona del niño constituye el predominio del motivo «Yo debo»

sobre el motivo «Yo quiero».

Uno de los resultados más importantes del desarrollo psíquico en el período de la infancia preescolar es la disposición psicológica del niño para el aprendizaje escolar. Esta consiste en que en el niño para el momento de entrar al colegio ya se han formado las propiedades psicológicas propias al escolar. Definitivamente estas propiedades pueden estructurarse solamente en el transcurso del aprendizaje escolar, bajo la influencia de las condiciones de vida y de actividad propias de este.

La edad escolar temprana promete al niño nuevos logros en una esfera nueva de la actividad humana, el aprendizaje. El niño asimila en la escuela primaria las acciones psicofísicas y psíquicas que deben atender la escritura, las acciones aritméticas, la lectura, la cultura física, el dibujo, las manualidades y otras formas de la actividad del aprendizaje. En base de la actividad del aprendizaje en las condiciones favorables de la enseñanza y el nivel suficiente del desarrollo mental del niño surgen las premisas para la conciencia y el pensamiento teóricos (D. B. Elkonin, V. V. Davýdov).

En el período de la infancia preescolar en las peripecias de las relaciones con los adultos y los coetáneos el niño aprende a reflexionar sobre otras personas. En el colegio en las condiciones nuevas de vida estas capacidades reflexivas adquiridas favorecen al niño para solucionar las situaciones problemáticas en las relaciones con el profesor y los compañeros de la clase. Al mismo tiempo, la actividad del aprendizaje exige del niño una reflexión especial, relacionada con las operaciones mentales: con el análisis de las tareas del aprendizaje, con el control y la organización de las acciones ejecutivas y también el control de la atención, con las acciones mnemónicas, la planificación mental y la resolución de las tareas.

La situación social nueva introduce al niño en el mundo estrictamente regulado de las relaciones y le exige una voluntariedad organizada, responsable de la disciplina, del desarrollo de las acciones ejecutivas relacionadas con la adquisición de los hábitos de la actividad del aprendizaje y también responsable del desarrollo mental. De ese modo, la situación social nueva endurece las condiciones de vida del niño y se presenta para él como estresante. El niño que entra en el colegio presenta el aumento de la tensión psíquica. Esto no se refleja solamente en la salud física, sino también en el comportamiento del niño.

El niño de edad preescolar vive en las condiciones de su familia, donde las exigencias que se le plantean son corregidas consciente o inconscientemente por sus particularidades individuales: la familia habitualmente correlaciona sus exigencias hacia el comportamiento del niño con sus posibilidades.

En el colegio la situación es distinta. En la clase están varios niños y el profesor debe trabajar con todos. Esto determina la rigidez de las exigencias del profesor y aumenta la tensión psíquica del niño. Hasta entrar en el colegio las particularidades individuales del niño podían no interferir en su desarrollo natural, ya que fueron aceptadas y consideradas por las personas cercanas. En el colegio se produce la estandarización de las condiciones de vida del niño y, como resultado, se manifiestan las diversas desviaciones del camino predeterminado del desarrollo: la hiperirritabilidad, la hiperdinámica, la inhibición expresa. Estas desviaciones yacen en la base de los temores infantiles, disminuyen el dinamismo volitivo, provocan estados de angustia, etc. El niño tendrá que superar las pruebas que le abruman.

La sensibilidad hacia la influencia de las condiciones de vida ambientales que es propia a la infancia favorece al desarrollo de las formas de adaptación de la conducta, de la reflexión y de las funciones psíquicas. En la mayoría de los casos el niño se adapta a las condiciones estándares. La actividad del aprendizaje se convierte en la rectora. Además de la asimilación de las acciones mentales especiales y las acciones que atienden a la escritura, a la lectura, al dibujo, al trabajo, etc., el niño bajo la dirección del profesor empieza a dominar el contenido de las formas esenciales de la conciencia humana (de la ciencia, del arte, de la ética, etc.) y aprende a actuar acorde con las tradiciones y las nuevas esperanzas sociales de la gente.

En las relaciones nuevas con los adultos y los coetáneos el niño sigue desarrollando la reflexión hacia sí mismo y hacia las otras personas. En la actividad del aprendizaje, al aspirar a la aprobación, el niño ejercita su voluntad para lograr los objetivos del aprendizaje. Alcanzando el éxito o viviendo el fracaso, él cae en la trampa de las formaciones negativas colaterales (del sentido de superioridad sobre los otros o de la envidia). La capacidad de identificarse con los otros le ayuda a superar la presión de las formaciones negativas y a desarrollar las formas positivas aceptadas de la comunicación.

Al final del período de la infancia el niño sigue su desarrollo corporal (se perfecciona la coordinación de los movimientos y las acciones, la imagen

corporal, la relación de valor hacia sí mismo corporal). El dinamismo corporal, la coordinación de los movimientos y de las acciones, además del dinamismo motriz general, está dirigido para dominar los movimientos y las acciones específicas que facilitan la actividad del aprendizaje.

La actividad del aprendizaje exige al niño alcanzar nuevos logros en el desarrollo del lenguaje, de la atención, de la memoria, de la imaginación y del pensamiento; crea las condiciones nuevas para el desarrollo personal del niño.

1. Particularidades de la comunicación

El lugar del niño en el sistema de las relaciones sociales. El niño que acude a la escuela primaria psicológicamente pasa a un sistema nuevo de las relaciones con las personas que le rodean. A pesar de que sigue viviendo con las mismas personas cercanas, en el mismo espacio denominado «casa», él empieza a sentir que su vida se modifica esencialmente, ahora no solamente tiene la obligación de acudir diariamente al colegio, sino que también de obedecer a las exigencias de la actividad del aprendizaje. La libertad de la infancia preescolar es sustituida por las relaciones de dependencia y de subordinación a las nuevas reglas de la vida. La familia empieza a controlar de un modo nuevo al niño, a causa de la necesidad de estudiar en el colegio, de hacer las tareas de estudio en casa, a organizar severamente el régimen del día. El endurecimiento de las exigencias hacia el niño, inclusive en una forma más benévola, le confiere la responsabilidad por sí mismo. La abstención necesaria de los deseos impulsivos circunstanciales y la autoorganización obligada producen básicamente en el niño el sentido de la soledad, de la enajenación de las personas cercanas, ya que él debe ser responsable por su nueva vida y organizarla por su cuenta. Empieza un período difícil, cuando el niño no solamente pasa la prueba de tener que asistir al colegio, ser disciplinado (comportarse correctamente en el aula, estar atento en clase hacia las operaciones mentales que hay que realizar para resolver las tareas del profesor, etc.), sino también de la necesidad de organizar su día en casa, en familia.

No es la buena voluntad de «Yo solo», como en la infancia preescolar, sino la necesidad de organizarse independiente y responsablemente día a día; su actividad del aprendizaje produce en el niño el sentimiento de que los parientes le abandonaron y una sensibilidad alta en relación con el trato de los miembros de la familia.

Por supuesto, los adultos se preocupan por los problemas del estudio del niño. Precisamente en casa intentan organizar una relación correcta hacia la actividad del aprendizaje, la relación de la responsabilidad asumida. Los padres cogen las vacaciones especialmente en septiembre para ayudar al niño a entrar en la actividad del aprendizaje y determinar su estado anímico y los éxitos durante

muchos años en adelante. Se organiza un lugar de trabajo (la mesa, la silla, la estantería, la lámpara, el reloj, etc.), se producen las conversaciones acerca de la necesidad de planificar adecuadamente su tiempo con el fin de estudiar bien y, a la vez, jugar, pasear, ocuparse de otros asuntos más placenteros o necesarios. Algunos padres en realidad prácticamente enseñan a los niños a organizar el tiempo laboral para el estudio. Así, en una familia a los niños les daban especialmente un tiempo determinado para hacer las tareas, controlando estrictamente de esa manera su actividad. En la mesa ante el niño ponían el despertador. El sonido del reloj y la aguja que saltaba cada minuto enseñaron con bastante rapidez a los niños a controlarse durante el trabajo y no distraerse.

Lo más importante que puede dar la familia al escolar de la primaria es enseñarle a abstenerse de las diversiones durante el tiempo de estudio, a sentir qué significa la expresión «al estudio, un tiempo, y la diversión, una hora», a asumir la responsabilidad y con ello a aprender a dominar su voluntad.

Una familia coherente que quiere al niño le ayuda a asimilar las exigencias que le plan-tea la actividad del aprendizaje y a aceptar estas exigencias como algo inevitable y necesario.

Los éxitos del niño en la asimilación de las nuevas condiciones como normas de vida crean en él la necesidad de aprobación no solamente en las formas anteriores de las relaciones, sino también en la actividad del aprendizaje. El carácter de la adaptación a las condiciones de vida en la edad escolar temprana y el trato del niño por la familia determinan el estado y el desarrollo de su sentido de personalidad. En las condiciones de una familia sensible al cambio del estado social del niño él adquiere un lugar nuevo también dentro de las relaciones familiares: él es un alumno, una persona responsable, le piden consejo, toman en cuenta su opinión.

La comunicación lingüística y emocional. El colegio presenta al niño unas exigencias nuevas en relación al desarrollo lingüístico: cuando expone algo en la clase su lenguaje debe ser culto, breve, acertado en la idea, expresivo; en la comunicación las construcciones lingüísticas deben corresponder a las expectativas establecidas en la cultura. Precisamente en el colegio, sin el apoyo emocional de los padres y sin la ayuda anticipadora suya de qué hay que decir («le agradezco», «gracias», «permítame hacerle una pregunta», etc.) en una u otra situación el niño está obligado a asumir la responsabilidad por su lenguaje y organizarlo adecuadamente para

establecer las relaciones con el profesor y los coetáneos. La cultura lingüística de la comunicación no consiste solo en que el niño pronuncie correctamente y elija acertadamente las palabras adecuadas. El niño que solamente posee estas posibilidades puede provocar en los coetáneos un sentimiento de superioridad condescendiente sobre él, ya que su lenguaje no está marcado por la presencia del potencial volitivo, que se expresa en la seguridad de uno mismo y en el sentido de la dignidad propia.

Precisamente los medios de comunicación eficaz determinan en primer lugar cómo le tratan las personas que le rodean. La comunicación se convierte en una escuela especial de las relaciones sociales. El niño todavía inconscientemente descubre para sí la existencia de diferentes estilos de comunicación. De igual modo, él inconscientemente prueba estos estilos, partiendo de sus propias posibilidades volitivas y de la determinada valentía social. En muchos casos el niño tropieza con el problema de la resolución de la situación de la comunicación frustrada.

En realidad, en las relaciones humanas se pueden diferenciar los siguientes tipos de conducta en la situación de frustración:

1) el tipo activo de conducta, adecuadamente leal, con la tendencia de superar la frustración, que constituye una forma de adaptación (altamente positiva) de la reacción social normativa;

2) el tipo activo de conducta, no adecuadamente leal, fijado en la frustración, que constituye una forma de adaptación de la reacción social normativa;

3) el tipo activo de conducta, adecuadamente no leal, agresivo, fijado en la frustración, que constituye una forma negativa de la reacción social normativa;

4) el tipo activo de conducta, adecuadamente no leal, soberbio, fijado en la frustración, que constituye una forma negativa de la reacción social normativa;

5) el tipo pasivo de conducta, una forma de la reacción social no desarrollada, no adaptada[1].

Precisamente en las condiciones de la comunicación independiente el niño descubre los estilos diferentes para construir las posibles relaciones.

En el tipo activo, leal de la comunicación el niño busca las formas lingüísticas y emocionales que favorecen al establecimiento de las relaciones positivas. Si lo reclama la situación y el niño en realidad no tuvo razón, él se disculpa y valientemente pero con respeto mira a los ojos del oponente, expresando la disposición de colaborar y de avanzar en el desarrollo de las relaciones. Este tipo de conducta del escolar de primaria habitualmente no puede ser una forma de comunicación realmente elaborada y aceptada por dentro. Solamente en las situaciones de la comunicación aisladas, favorables para sí mismo, él alcanza esta cumbre.

En el tipo activo, no adecuadamente leal de la comunicación el niño como si cediera sus posiciones sin oponerse, se apresura a pedir el perdón o simplemente a subordinarse al lado opuesto. La disposición de aceptar la presión agresiva del otro sin un análisis abierto de la situación es peligrosa para el desarrollo del sentido de la personalidad del niño. Esta subyuga al niño e impera sobre él.

En el tipo activo adecuadamente, no leal, agresivo de la comunicación el niño realiza un emocional ataque lingüístico o de acción en respuesta a la agresión del otro. Él puede utilizar los insultos directos o defenderse verbalmente como «¡El tonto eres tú!», «¡Tú eres lo mismo!», etc. La agresión abierta en respuesta a la agresión coloca al niño en la posición de igualdad en relación con el coetáneo, aquí la lucha de las ambiciones determina al vencedor a través de la facultad de ejercer una oposición volitiva, sin acudir a las demostraciones de la preponderancia física.

En el tipo activo adecuado, no leal, soberbio de la comunicación el niño demuestra pleno desprecio a la agresión. El desprecio manifiesto como respuesta a la agresión puede elevar al niño sobre la situación, si no le faltan la intuición y las capacidades reflexivas para no pasarse en la expresión del desprecio, no herir los sentimientos del coetáneo frustrado y, al mismo tiempo, ponerlo en su sitio. Esta posición permite conservar el sentido de la dignidad propia, el sentido de la personalidad.

En el tipo pasivo, en la conducta no se produce comunicación alguna. El niño elude la comunicación, se encierra en sí mismo (inclina la cabeza, está mirando al espacio ante sí, da la espalda, baja la mirada, etc.). Esta posición aniquila el

sentido de la dignidad propia del niño, lo priva de seguridad de sí mismo.

En la edad escolar temprana el niño tendrá que pasar todas las peripecias de las relaciones, ante todo, con los coetáneos. Aquí, en las situaciones de la igualdad formal (todos pertenecen a la misma clase y son coetáneos) los niños se tropiezan con una energética natural diferente, con una cultura diferente de la comunicación lingüística y emocional, con la voluntad diferente y el sentido de la personalidad distinto. Estos choques adquieren formas expresas. Toda la diversidad de la comunicación interpersonal se impone a cada niño con la fuerza de las realidades auténticas de la interacción social de la gente. La escuela primaria sumerge al niño anteriormente protegido por la familia a la experiencia personal escasa de la comunicación, a la situación donde de verdad, en las relaciones reales, donde tiene que aprender a defender sus posiciones, su opinión, su derecho de auto-nomía –su derecho de tener derechos iguales en la comunicación con otras personas–. Precisamente el carácter de la comunicación lingüística y expresiva determinará la medida y el grado de libertad del niño entre otras personas.

En la edad escolar temprana se produce la reestructuración de las relaciones del niño con la gente. Como indicaba L. S. Vygotski, la historia del desarrollo cultural del niño se reduce al resultado que puede ser definido como «la sociogénesis de las formas superiores del comportamiento»[2]. Solamente en la profundidad de la vida colectiva surge la conducta individual. El comienzo de la actividad del aprendizaje determina de un modo nuevo la relación del niño hacia los adultos y los coetáneos. En realidad existen dos esferas de las relaciones sociales: «niño-adulto» y «niño-niños»: Estas esferas interactúan una con la otra a través de las conexiones jerárquicas.

En la esfera «niño-adulto», además de las relaciones «niño-padres», surgen nuevas relaciones «niño-profesor» que elevan al niño al nivel de las exigencias sociales hacia su conducta. En el profesor para el niño se encarnan las exigencias normativas con mayor determinación que en la familia, puesto que en las condiciones primarias de la comunicación para el niño resulta difícil separar a sí mismo y evaluar con bastante precisión el carácter de su conducta. Solamente el profesor que presenta rigurosamente las exigencias ante el niño, evaluando su comportamiento, crea las condiciones para la socialización de la conducta del niño, para llevarlo hacia la estandarización en el sistema del espacio social, de las obligaciones y los derechos. En la escuela primaria los niños aceptan nuevas condiciones e intentan seguir estrictamente las reglas.

El profesor se convierte para el niño en una figura que determina su estado psicológico no solo en la clase, en el nivel y en la comunicación con sus compañeros, sino que su influencia se extiende también sobre las relaciones familiares.

La familia en relación con el niño se concentra en la actividad del aprendizaje, en las relaciones del niño con el profesor y los compañeros de clase. En el contenido de la comunicación tradicional con el niño en la familia se incluyen todas las peripecias de su vida escolar.

Los estilos de la comunicación, propuestas por los adultos en la familia y la escuela. En la infancia preescolar el niño a causa de su dependencia primaria no se opone al adulto y, ante todo, aprende a adaptarse a él como a una condición natural de la existencia. Pero cuando el niño empieza a declarar sobre su «autonomía», cuando empieza a contraponerse a los otros afirmando «¡Yo solo!», «¡Yo lo haré!, «¡No lo haré!», «¡Yo quiero!», «¡Yo no quiero!», los adultos naturalmente cambian su postura y elevan el estilo de la comunicación con el niño hasta un modo adulto. Por supuesto, esto se produce de manera paulatina, después de que el niño declara sobre su «autonomía» y sus manifestaciones aisladas que confirman los cambios en la comunicación.

La comunicación en la familia. En el período cuando el niño empieza a asistir al cole-gio, la nueva situación social en la que se encuentra lleva a que el estilo formado de la comunicación con el niño en la familia adquiera matices nuevos.

El estilo autoritario que supone una rígida dirección, la anulación de la iniciativa y la imposición, encuentra su justificación en la necesidad de someter al niño a la disciplina escolar. La forma típica que expresa el poder del adulto sobre el niño constituyen los gritos y los castigos físicos. Con esto, no se excluye el amor hacia el niño que puede manifestarse con bastante expresividad. En estas familias se forman bien personas inseguras de sí mismas, neuróticas, bien agresivas y autoritarias, a semejanza de sus padres. En el colegio estos rasgos personales se manifiestan ya en las relaciones con los coetáneos.

El estilo liberal-permisivo supone la comunicación con el niño sobre el principio de la tolerancia absoluta. Este niño no conoce otras relaciones además de la afirmación propia a través de las exigencias «¡Dame!», «¡Mío!», «¡Quiero!», los caprichos, los resentimientos demostrativos, etc. La permisividad lleva a que

él no pueda desarrollarse con una personalidad socialmente madura. Aquí está ausente lo primordial que necesita el niño para el desarrollo social adecuado, comprender las palabras «es necesario». En una familia semejante se forma el egoísta descontento de las personas que le rodean, que no puede entablar relaciones recíprocas normales con otras personas, es conflictivo y difícil. En el colegio, el niño de una familia semejante está condenado a fracasar en la comunicación, ya que no está acostumbrado a ceder, a subordinar sus deseos a los objetivos comunes. Su egocentrismo social no permite dominar de modo normal el espacio social de las relaciones humanas.

Una de las variantes del estilo liberal-permisivo en la familia es la hipertutoría.

El estilo hiperprotector inicialmente priva al niño de la independencia en el desarrollo físico, psíquico y social. En este caso, la familia fija completamente su atención en el niño: por la posible amenaza de un accidente o de una enfermedad grave; por la tendencia de compensar sus fracasos con los futuros éxitos del niño; por considerar a su niño como un superdotado, etc. En este tipo de familia los padres se diluyen en el niño, le consagran toda su vida. El sacrificio voluntario neurotiza a los padres, ellos empiezan a ilusionarse acerca de la gratitud del niño en el futuro sin ver la gratitud actual, sufren al no entender que fomentan el desarrollo de un hombre infantil, inseguro, neurotizado, privado completamente de autonomía. Ese niño constantemente atiende sus percepciones propias: ¿si le duele acaso «la cabecita», «la tripita», «la gargantita»? Los nombres diminutivos cariñosos de las partes de su cuerpo perdurarán en su léxico mucho tiempo y provocarán la reacción irónica de sus coetáneos. Y la conducta infantil y dependiente lo privará de la posibilidad de comunicarse con ellos de igual a igual. Adoptará una posición de dependencia, encontrando al protector entre los compañeros de clase.

La relación de valor hacia el niño con un nivel alto de reflexión y la responsabilidad alta por él constituye el estilo más eficaz de la educación. Aquí al niño se le expresan el amor y la bondad, juegan con él y conversan sobre los temas que le interesan. Con esto, no se le permite subirse a la chepa, sino que sea más humilde. Él sabe qué significa «es necesario» y controla su disciplina. En este tipo de familia crece un hombre completo con el sentido de la dignidad propia y de la responsabilidad por los cercanos. En el colegio el niño de esta familia adquiere rápidamente autonomía, él sabe estructurar las relaciones con los compañeros de clase, conservando el sentido de la dignidad propia, y sabe qué es la disciplina.

Los estilos de la comunicación en la familia enumerados, con todas sus diferencias, tienen en común el hecho que los padres no son indiferentes en relación con sus hijos. Ellos quieren a sus hijos y el estilo de la educación a menudo es sucesivo, que se transmite en la familia de generación en generación. Solamente una familia que tiene la capacidad de reflexionar sobre las peculiaridades del niño busca conscientemente el estilo más eficaz para su educación individual. Por supuesto, la cultura de la educación familiar debe desarrollarse en las familias y los logros en esta esfera deben transmitirse a las generaciones posteriores, ya que precisamente el día de hoy existen tantas posibilidades de aprender y de avanzar en este sentido.

El análisis de los estilos de la educación sería incompleto si no mencionáramos un estilo más, que, en absoluto, está dirigido hacia la educación. Se trata de las relaciones de enajenación en la familia.

El estilo enajenado de las relaciones supone una diferencia profunda de los adultos hacia la personalidad del niño. En este tipo de familia los padres bien «no ven» a su niño, bien eluden activamente la comunicación con él y prefieren mantenerlo a distancia (la distancia psicológica). La falta de interés de los padres por el desarrollo y la vida interior del niño lo convierte en solitario e infeliz. Posteriormente, surge en él la relación enajenada hacia la gente o la agresividad. En el colegio el niño de una familia semejante está inseguro de sí mismo, neurotizado, experimenta dificultades en las relaciones recíprocas con los coetáneos.

Los estilos de las relaciones hacia el niño en la familia descritos demuestran hasta qué punto es espinoso el camino de la personalidad infantil en desarrollo. En la vida real todo es aún más complejo que en cualquier clasificación. En la familia pueden estar representados al mismo tiempo varios estilos de relación con el niño: el padre, la madre, las abuelas y los abuelos pueden entrar en el conflicto unos con otros, al defender cada uno su estilo, etc. Además de los estilos de las relaciones dirigidas directamente hacia el niño sobre su educación, ejerce una influencia indiscutible el estilo de las relaciones recíprocas de los miembros adultos de la familia.

El estilo de las relaciones recíprocas familiares, por supuesto, determina el estilo de la educación del niño. Un problema social serio constituyen las relaciones agresivas en la familia, cuando la agresión está dirigida hacia cada uno de sus miembros. Existen múltiples causas de la violencia: el desequilibrio psíquico de

los adultos; su insatisfacción general de la vida, de las relaciones familiares, del estado laboral; la ausencia de amor entre los cónyuges, su alcoholización o drogadicción; una simple carencia de cultura; los adulterios. Las peleas mutuas, el maltrato de la madre, la violencia física hacia el niño constituyen el foco principal de la vida de una familia agresiva. La agresión dentro de la familia conlleva a la formación del tipo agresivo de la personalidad del niño. Este se acostumbra a encontrar su lugar bajo la solución con los insultos, las palabrotas, los puños, los ataques agresivos, los actos sádicos. Este niño no sabe adaptarse a las exigencias normativas, él no desea some-terse a las reglas del comportamiento en los lugares públicos y en el colegio. Ya a los seissiete años él provoca al profesor, intenta llevarlo hasta el límite de la indignación con su conducta y en el ataque él mismo puede gritar palabrotas, tirarse por el suelo, agredir a sus compañeros de clase. En la clase el niño de una familia agresiva no sabe encontrar su lugar. Se retrasa en su desarrollo, no puede mentalizarse para estudiar, ya que es difícil, incomprensible y no interesante para él. Ya entiende que él es «otro», que ya está retrasado y se venga por ello. Es un niño realmente abandonado socialmente. El niño de una familia desfavorecida tiene derecho para una atención especial, ya que frecuentemente él ni siquiera sospecha sobre cómo buenas y bellas pueden ser las relaciones humanas.

De ese modo, al tocar las posibles condiciones de vida del pequeño escolar en la familia, hemos visto qué poca es la posibilidad de que el niño viva en condiciones familiares ideales, donde los adultos comprenden las peculiaridades de su desarrollo mental y personal. Solamente los padres normales, psíquicamente sanos, que le aman, proporcionan al niño el sentido de la protección, de la confianza y las condiciones para su existencia normal.

Representan un peligro el antagonismo de los padres y la agresión, que frecuentemente aparecen a causa de la alcoholización, la drogadicción y la posterior degradación general de la familia. La alcoholización de la familia surge como resultado de la propensión patológica de los adultos hacia el alcohol o las tradiciones negativas del ambiente de embriaguez que existe en el ámbito más cercano. Esta influye sobre el comportamiento social de las personas y como resultado se producen: una baja disciplina en todas las esferas, una conducta agresiva en relación con las personas, etc. Todo esto observan y aceptan (asimilan) los niños. En estas condiciones se acostumbran a que la embriaguez y las broncas consecuentes constituyen la norma de la vida.

Además de los problemas relacionados con las condiciones del desarrollo del

niño en la familia completa, existen los problemas de educación en la familia uniparental o donde el niño ha sido adoptado.

La familia incompleta es una familia donde está ausente uno de los padres, con mayor frecuencia, el padre. Los niños de la familia incompleta, como regla, son más susceptibles, acomplejados, que los niños de una familia completa. En la familia incompleta la madre a menudo está neurotizada a causa de su estado social de una mujer divorciada o una madre soltera. En realidad, es difícil conservar el equilibrio anímico, cuando el niño se hace mayor empieza a interesarse insistentemente dónde está su papá o quién es su papá. Inclusive una mujer equilibrada que formó con el niño unas relaciones emocionales positivas empieza a perder ese equilibrio ante las preguntas directas de su hijo. Aunque actualmente la situación jurídica de las madres solteras está plenamente protegida y la opinión pública es bastante leal en relación con ellas, la esencia de su estado psicológico sigue estando repleta de dificultades: la madre no tiene el apoyo psicológico del padre del niño para compartir la responsabilidad por su pequeño. Ella se encarga de todos los problemas. Como resultado tenemos a un niño inestable y una mamá inestable. Esta madre no puede estar equilibrada: bien acaricia al pequeño, bien descarga en él su amargura por una vida anómala, infeliz. La inestabilidad de la madre crea en el niño la sensación (o la seguridad) de que su aparición en el mundo fue indeseable. Además, el niño necesita un amigo cercano, el hombre (este puede ser su abuelo, el tío, alguno de sus parientes cercanos o lejanos; puede ser un amigo de la madre). Es importante que el hombre adulto estableciera unas relaciones amistosas, de confianza con el niño y no las traicionara, no las confundiera con las relaciones con la madre. El hombre adulto en calidad de amigo necesita tanto al niño como a la niña, ya que la adecuada identificación sexual del niño se produce solamente en el caso cuando él tiene la posibilidad de comparar el papel del hombre y de la mujer.

Existe un problema añadido, muy actual el día de hoy, el nuevo papá. El hombre se casa con una mujer a causa de su amor. El matrimonio es una unión libre de dos personas. Pero si el hombre decide vivir con la mujer que tiene un hijo, él asume la responsabilidad también por ese niño. La persona adulta posee la experiencia vital, el autocontrol, la reflexión. El niño de una edad tan tierna como seis, siete, ocho años tiene poca experiencia, es susceptible, angustiado, celoso. Él ya ha sufrido a causa de las broncas entre los padres durante el divorcio o por la ausencia del padre y el misterio de su aparición propia en el mundo. El niño puede empezar a defenderse, ya que él está tan inseguro de sí

mismo, teme tanto al futuro indeterminado con «un papá nuevo».

Una variante más del destino infantil son los padres nuevos.

La familia adoptiva constituye un problema aparte. Si los padres adoptivos acogen al niño cuando este todavía es un bebé, habitualmente se guarda ese secreto familiar. Si el niño se acuerda de sus padres naturales (biológicos), entonces en la familia adoptiva surgen los problemas típicos. El niño se angustia: ¿le aman sus padres adoptivos y los adultos –el papá y la mamá adoptivos– experimentan dificultades en encontrar el estilo apropiado para comunicarse con él? Ellos empiezan a malcriar al hijo o la hija adoptada, a hacerle excesivos regalos. Ellos tienen miedo de sobrecargarlo con las labores domésticas, considerando como su deber divertirle y convertir su vida en una fiesta. El niño percibe la dependencia de los padres adoptivos y con un egoísmo propio de la infancia empieza a explotarlos. Los padres adoptivos, como regla, no son personas jóvenes. En la mayoría de los casos es un matrimonio sin hijos que ha perdido la esperanza de tener su hijo propio. Pero también puede ser una familia que perdió a su único hijo y ahora busca olvidarse con uno adoptivo. Tanto en uno como en otro caso, estas familias necesitan asistencia profesional para los adultos y para el niño adoptado.

La comunicación en las instituciones de tipo internado. Un lugar especial ocupa el desarrollo en las condiciones de la comunicación con los adultos en las instituciones de tipo internado. Uno de los problemas más acusados de la actualidad es el problema del niño que se educa sin padres.

Los niños huérfanos y los niños privados de la custodia de los padres en la infancia temprana (desde el nacimiento hasta los tres años) se encuentran en las casas de acogida. Una parte de estos niños es adoptada y la otra se educa en casas de acogida. Después de los tres años, los niños que se hallan en circunstancias trágicas análogas se encuentran en casas infantiles preescolares, y después de los seis-siete años, en casas infantiles o escuelasinternados. Algunos niños son adoptados o acogidos bajo una tutoría y otros están completamente a cargo del estado.

Los niños que se encuentran en las casas infantiles y las escuelas-internados tienen, como regla, unos índices no simples en su pasado biográfico y en la historia de sus enfermedades (la anamnesis). Aquí pueden haber tanto desviaciones en el desarrollo físico como en el psíquico. A menudo se manifiesta

el retraso del desarrollo mental, la tergiversación del desarrollo de la personalidad (desde la esfera emocional hasta la perspectiva vital), la deficiencia en la identificación sexual, etc. Aquí está el origen de una futura propensión para la drogadicción (el consumo del alcohol, de las sustancias tóxicas, de las drogas) y la formación de las tendencias criminales. La estadística proporciona casos aislados sobre la drogadicción en niños de seis años. Esto se produce en situaciones sociales deformadas, cuando los niños imitan el comportamiento de otros niños mayores. Sin embargo, también se puede dar lugar en los casos de las anomalías innatas.

Para que el niño se sienta confortable en el plano emocional, en la comunicación deben estar presentes las condiciones especiales que determinan su vida cotidiana, su salud física, el carácter de su comunicación con las personas que le rodean, sus éxitos personales. En todo tipo de instituciones donde se educan a los huérfanos y a los niños privados de la custodia de los padres existen dificultades en la organización de condiciones favorables para su vida y estado anímico. El niño que se encuentra en un institución de tipo internado, como regla, no domina los hábitos de la comunicación productiva. Su comunicación es subdesarrollada: los contactos son superficiales, neuróticos y apresurados; él, al mismo tiempo, reclama la atención y la rechaza, pasando hacia la agresión o la enajenación pasiva. Al estar necesitado de amor y de atención, él no sabe comportarse de modo que se comuniquen con él de acorde con esa necesidad. La experiencia de la comunicación que se forma incorrectamente lleva a que el niño muy temprano empiece a ocupar una posición negativa en relación con los otros.

Un problema esencial es el fenómeno «Nosotros» en las condiciones de la casa infantil. En una institución cerrada, en los niños surge la identificación peculiar entre unos y otros. En una familia normal siempre hay un «Nosotros» familiar, el sentimiento que refleja la pertenencia hacia esta familia precisamente. Es una fuerza muy importante, que organiza emocional y moralmente, que crea la sensación de protección en el niño. En las condiciones de la vida sin la tutoría de los padres en los niños se forma espontáneamente el «Nosotros» de una institución cerrada. Este constituye una formación psicológica completamente peculiar. Los niños sin padres dividen al mundo en los «Suyos» y los «Otros», en «Nosotros» y «Ellos». De los «Otros» los niños intentan conseguir algún provecho. Tienen una normativa especial en relación con todos los «Otros» y los «Suyos» compañeros de la casa infantil. Los pequeños aprenden esa actitud de los mayores. Dentro de su grupo, los niños que viven en el internado pueden tratar con crueldad tanto a sus coetáneos como a los menores. Esta actitud se

forma a causa de varios momentos, pero, ante todo, por la necesidad no realizada del amor y la aprobación y también por la situación emocional inestable. Los niños de las casas infantiles (o de la escuela-internado) tienen muchos problemas que desconoce el niño en la familia normal. Estos niños psicológicamente están enajenados de otras personas y esto les descubre «el derecho» a transgredir las normas. En el colegio donde los niños acuden de la casa infantil para estudiar sus compañeros de clase de las familias normales provocan en ellos unos sentimientos complejos y se presentan en su conciencia como «Ellos», lo que desarrolla entre los niños unas relaciones de competición, negativas y complicadas.

Existe una dificultad más en las condiciones de vida de los niños privados de la custodia de los padres. El niño que vive en una institución de tipo internado está obligado a adaptarse a un número mayor de coetáneos. Este hecho crea unas condiciones sociales psicológicas especiales que producen una tensión emocional, una angustia, una agresividad acentuada. Los niños de edad escolar temprana tienen la mayor dificultad: los trasladan de la casa infantil preescolar a la de edad escolar, lo que provoca una tensión nueva, la preocupación sobre la vida nueva en la institución nueva, ellos tienen que adaptarse hacia los nuevos educadores, hacia los nuevos coetáneos.

Un problema psicológico especial es el espacio limitado del mundo objetal y la ausencia en las casas infantiles, en las escuelas-internados de una estancia libre, donde el niño pudiera estar a solas, descansar de los adultos y de los otros niños. Toda persona desde la infancia necesita la comunicación con otras personas, pero, al mismo tiempo, también la soledad y la separación de los otros. Cada uno necesita ese estado espacial, cuando se realiza el trabajo interior, se forma la autoconciencia. Especialmente, esto afecta a los niños. La ausencia de las condiciones para la concentración interna, para la comunicación íntima, de confianza con el adulto significativo, estandariza un determinado tipo social de la personalidad. La necesidad no realizada del espacio vital para el aislamiento psicológico lleva a que en los niños de las instituciones de tipo internado surjan unas relaciones recíprocas anómalas entre unos y otros, se manifiestan las deficiencias en el desarrollo de la personalidad. Muy temprano se desarrolla la propensión a vagabundear. En la calle se sienten más libres de los educadores y de los profesores, pero desamparados y ajenos de los transeúntes. En las grandes ciudades, estos niños a menudo se instalan en los sótanos y en los tejados, donde la sensación de plena libertad les empuja a realizar actos irracionales e inesperados. Los menores toman el ejemplo de los niños mayores, más fuertes y

adaptados y los imitan en todo.

Un problema más. Los niños que viven en el internado a cargo del estado demuestran una postura abusiva («nos tienen que dar», «dennos»), una ausencia de prudencia y de responsabilidad por la conservación de las cosas. Esta peculiaridad en la relación con las cosas se observa en los niños de todas las edades. La obligación formal a la disciplina encierra el peligro de la enajenación agresiva en las relaciones mutuas entre el adulto y el niño. Estos niños necesitan un trato profesional especial.

La ayuda fundamentada psicológicamente debe consistir en la capacidad de elaborar en los niños privados de la custodia de los padres una postura vital adecuada, de anular la tendencia hacia el consumismo, el negativismo, la enajenación no solamente en relación con los adultos conocidos y otros niños, sino también hacia las personas en general. El profesor, el educador, el psicólogo, deben proporcionar un asesoramiento psicológico-pedagógico de la personalidad del niño, crear las condiciones que resten tensión, conferir la importancia de la personalidad de cada uno y reforzar la fe en el futuro alentador.

El trabajo con los niños en las instituciones de tipo internado se desarrolla en una situación psicológica totalmente distinta que el trabajo con los niños de familia. Aquí, el niño con mayor frecuencia se halla bajo presión de la evaluación social negativa, de su aparición en el mundo o de su pertenencia a los bajos fondos sociales. ¿Cómo puede vivir normalmente el niño que está marcado por el estigma de «dejado» o de «rechazado»? ¿Acaso es fácil ser el hijo (o la hija) de un alcohólico, de un gorrón, de un criminal?

Para compensar la inconsistencia de su origen, los niños privados de la custodia de los padres inventan historias que les consuelan. Por ejemplo: «Mamá era tan guapa que un príncipe la llevó a su país. ¡Pero pronto todo se arreglará y mamá me llevará con ella!» Existen también historias verídicas, pero en ellas se transparenta la misma necesidad de la madre y la misericordia adulta del corazón infantil sufrido: «Mi madre es una tonta y alcohólica. Pero es buena, todos la engañan. Ahora de nuevo tiene la barriga. Cuando crezca, la cuidaré, y al niño también.» Aquí no se puede decir al niño: «¡Deja de mentir, tu madre no se casó con un príncipe, sino que simplemente te abandonó!», o: «¡No pronuncies las palabras tan malas en relación con tu madre!» En el contexto de la situación dada serían palabras inapropiadas de una persona extremadamente formal e

indiferente. Aquí hay que apoyar la expectativa del niño de algo bueno en la vida, demostrar la comprensión de sus problemas y la compasión. Aquí no se puede, bajo la influencia de las emociones sin haber tomado una decisión racional, darle la esperanza de adoptarlo o de algunas formas de relaciones que el adulto después no pudiera proporcionar en realidad.

La comunicación con el niño privado de la custodia de los padres confiere al adulto una responsabilidad especial por las relaciones que surgen entre ellos. No hay que olvidar que estas relaciones deben estar comprobadas profesionalmente, ser responsables para favorecer al niño.

La comunicación con el profesor. El niño de edad escolar temprana se encuentra en una gran dependencia emocional del maestro. El así llamado hambre emocional –la necesidad de las emociones positivas de un adulto significativo (y el profesor es precisamente ese adulto)– determina en muchos aspectos la conducta del niño. El estilo de la comunicación del profesor con los niños determina su comportamiento en clase durante la lección, en la habitación del juego y en otros lugares destinados para la formación y el entretenimiento.

El profesor durante la lección tiene la posibilidad de actuar sobre la clase y sobre cada niño por separado a través de las formas aceptadas que dictan las tradiciones y las reglas del colegio. Habitualmente el maestro está de pie ante los alumnos de la clase y los niños deben estar sentados atendiendo a lo que él explica. El profesor pasa entre las filas de pupitres controlando el trabajo de cada niño, cuando estos están escribiendo, contando, dibujando, etc. El profesor durante la lección se ocupa de seguir el plan de trabajo de la enseñanza infantil. Con toda la uniformidad del aspecto externo del trabajo del profesor en clase, se puede destacar una serie de estilos típicos de su actuación sobre los alumnos.

El estilo imperativo (autoritario) exige una subordinación incondicional, indiscutible, y por eso lo denominan el estilo rígido. Al niño se le ofrece una posición pasiva: el profesor intenta manipular la clase, atribuyendo una mayor importancia a la tarea de organizar la disciplina. Él subordina a los niños a su poder en forma categórica, sin explicar la necesidad de la conducta normativa, sin enseñar y dirigir su comportamiento, ejerciendo una presión psicológica.

El estilo imperativo pone al profesor en la posición de enajenación de la clase o de un niño aislado. La frialdad emocional que priva al niño de la proximidad, de la confianza, rápidamente disciplina a la clase, pero provoca en los niños un

estado psicológico de abandono, de indefensión y de angustia. Este estilo favorece el logro de las tareas del aprendizaje, pero desune a los niños, ya que cada uno experimenta la tensión e inseguridad de sí mismo.

El estilo imperativo priva al niño de la posibilidad de tomar conciencia de sus obligaciones y derechos como un escolar, anula la iniciativa y no desarrolla la motivación de regular conscientemente su comportamiento. Los niños, cuya conducta esta organizada bajo el estilo imperativo, al quedarse en clase sin vigilancia del maestro y al no tener hábitos de autorregulación, fácilmente vulneran la disciplina.

El estilo imperativo de la dirección demuestra la voluntad firme del profesor, pero no aporta al niño el amor y la sensación de seguridad apacible de que el profesor tiene buena relación con él. Los niños fijan su atención en las manifestaciones negativas del profesor autoritario. Ellos empiezan a tenerle miedo. Todas las vivencias relacionadas con las formas bruscas de las manifestaciones del adulto quedan en la memoria del niño para toda la vida, entran en su alma.

El estilo imperativo de la comunicación del adulto con el niño en su expresión extrema es antipedagógico y por eso inadmisible en la práctica de la educación pública de los niños.

El estilo democrático proporciona al niño una posición activa: el profesor tiende a posicionar a los alumnos en relaciones de colaboración en la resolución de las tareas del aprendizaje. Con esto, la conducta disciplinada no se presenta como un objetivo propio, sino como un medio que proporciona el éxito del trabajo.

El profesor explica a los niños la importancia del comportamiento normativo, enseña a dirigir su conducta, organizando las condiciones de confianza y de comprensión mutua.

El estilo democrático coloca al profesor y a los niños en la posición de la comprensión recíproca amistosa. Este estilo produce en los niños emociones positivas, la seguridad de sí mismo, proporciona la comprensión del valor de la colaboración en una actividad conjunta y aporta la alegría común al lograr el éxito. Este estilo une a los niños: paulatinamente aparece en ellos el sentido de «Nosotros», la sensación de parcialidad en un asunto común. Al mismo tiempo, precisamente ese estilo confiere el significado de una importancia especial a la

actividad personal, cada uno desea cumplir solo la tarea del profesor, disciplinarse a sí mismo.

El estilo democrático no excluye la enajenación como un procedimiento esporádico del trabajo del profesor con la clase. Pero este constituye un elemento provisional precisamente con el fondo de la benevolencia mutua. Este estilo supone la inclusión de todos los niños en el control del orden general. Está destinado a proporcionar un carácter activo a la posición del niño, a sus posiciones morales, le da la posibilidad de tomar conciencia de sus derechos y obligaciones, supone el desarrollo de la motivación de dirigir conscientemente su conducta. El estilo democrático crea unas condiciones favorables para el desarrollo exitoso de la disciplina conscientemente, de la motivación del aprendizaje. Este estilo proporciona la experiencia de la autorregulación con el motivo de crear y de conservar un ambiente valioso, el estado de trabajo de toda la clase. Los niños que se educan en unas condiciones de estilo democrático de la comunicación, al quedarse en clase sin la vigilancia del profesor, intentan disciplinarse a sí mismos.

El estilo democrático de la dirección demuestra una alta profesionalidad del profesor, sus cualidades morales positivas y el amor hacia los niños. Ese estilo exige al profesor unos esfuerzos espirituales considerables y este estilo precisamente es la condición más productiva del desarrollo del niño. Precisamente en las condiciones del estilo democrático de la dirección, en el niño se desarrolla el sentido de la responsabilidad.

El estilo liberal-permisivo (antiautoritario) es condescendientemente débil, admite la tolerancia extrema que perjudica al niño. Es un estilo no profesional. La falta de la profesionalidad obstaculiza al profesor lograr la disciplina en la clase y organizar el proceso del aprendizaje calificadamente. Este estilo tampoco proporciona una actividad conjunta de los niños, la conducta normal simplemente no se organiza, los niños se comportan a la medida de su educación, corrompiendo inclusive a los disciplinados. Este estilo no proporciona a los niños la posibilidad de vivir la alegría de la actividad conjunta, el proceso del aprendizaje es constantemente quebrantado por las travesuras y los actos frívolos. El niño no toma conciencia de sus obligaciones.

El estilo liberal-permisivo de la comunicación del adulto con el niño es antipedagógico y por ello inadmisible en la práctica de la educación pública de los niños.

Resumiendo, en el estilo imperativo rige la disciplina, pero transforma el desarrollo de la personalidad del niño. El estilo democrático exige una maestría profesional mayor para la organización de la disciplina, pero constituye el único estilo admisible para la educación de las cualidades positivas de la personalidad del niño en la organización de su actividad cognoscitiva. El estilo liberal-permisivo, aunque no sobrecarga al niño emocionalmente, tampoco le proporciona unas condiciones positivas para el desarrollo de su personalidad.

Los profesores con mayor frecuencia utilizan el estilo imperativo o el democrático.

El estilo imperativo se destaca por la posición enajenaba del profesor en relación con los niños. El niño, al no sentir una proximidad emocional con su profesor, inconscientemente tiende a compensar la necesidad no realizada de las emociones positivas. En cuanto, según la opinión del niño, surja la posibilidad de dirigirse a su compañero del pupitre o a alguien más, él enseguida empieza a hacerlo por cualquier cuestión. La tensión de la voluntad no apoyada por el adulto rápidamente cansa y agota al niño, él tiende inconscientemente a superar la tensión. Sin embargo, el ojo vigilante del profesor coge de sorpresa al infractor de la disciplina. El profesor llama su atención, castiga al niño.

Los investigadores han observado el trabajo de los profesores con diferentes estilos de la comunicación y han estudiado las formas del castigo de los niños por vulnerar la disciplina. Resulta que los profesores con el estilo imperativo de la comunicación con mayor frecuencia llaman la atención de los niños, anotan sus consideraciones en el diario (un cuaderno individual donde se apuntan las evaluaciones del trabajo del niño dirigido a los padres – nota de la trad. –), evalúan su comportamiento como «muy insatisfactorio»; con mayor frecuencia obligan al niño a estar de pie al lado de su pupitre, de la pizarra o en el rincón; con frecuencia dirigen al niño palabras ofensivas, etc. Los profesores con el estilo democrático de la comunicación nunca se permiten tirar al niño de las orejas, ni tampoco intentan actuar sobre él físicamente. Ellos de forma oral llaman su atención, mirando severamente al niño trasgresor de la disciplina, pero, lo más importante, ellos trabajan con la clase, organizando su actividad del aprendizaje, formando el interés cognoscitivo.

Se demostró que los niños dan respuestas diferentes a la pregunta «¿Por qué sigues las reglas del comportamiento durante la lección?», dependiendo del estilo de la comunicación del profesor.

El estilo imperativo de la comunicación origina, ante todo, la respuesta que refleja el estado anímico del niño: «Tengo miedo que…» El niño teme al profesor: él teme que el profesor «le gritará», «le insultará», «le regañará», etc. Este estilo ayuda al profesor a guardar la disciplina en clase, pero no es productivo en el plano de la educación de la personalidad del niño. En el niño se desarrolla la reflexión negativa, una capacidad de correlacionar su conducta con los resultados posteriores y la tendencia de sacar el máximo provecho para sí mismo de esa anticipación. El niño procura comportarse de manera que el profesor no viera su falta de disciplina, actúa disimuladamente.

El estilo democrático de la comunicación, en primer lugar, origina los motivos de la conservación de las buenas relaciones con el profesor, los motivos de la actividad del aprendizaje, de la colaboración con toda la clase. El niño empieza a avergonzarse si le llaman la atención, ya que es deshonroso para él vulnerar las reglas. Él desea que el profesor le quisiera, que sus padres estuvieran contentos con él, que sus compañeros de clase le trataran bien. Él empieza a intentar cumplir las reglas porque es su obligación, que le proporciona la posibilidad de gozar el derecho de silencio durante la lección. Un profesor experimentado no dirá: «¡Levántate! ¡Te comportas mal!» Se expresará de otro modo: «¿Quién molesta trabajar a la clase? ¿Quién nos quita el derecho de tener silencio?» En este caso el comportamiento del niño se evalúa, ante todo, desde punto de vista de sus relaciones hacia los otros. La buena conducta de cada uno se considera como una condición del éxito común. El estilo democrático desarrolla las actitudes hacia la reflexión positiva, una capacidad de correlacionar su comportamiento con el resultado posterior y la aspiración de construir su conducta de modo que esta ayude al trabajo de toda la clase, del profesor y del propio niño.

El estilo de la comunicación del profesor influye a la actividad del niño. Nosotros analizaremos tres tipos de actividad del niño: la física, la psíquica y la social.

La actividad física es una necesidad natural de movimiento del organismo sano en desarrollo, de los esfuerzos físicos y de superación de los obstáculos diversos. La actividad física en la infancia se presenta como una premisa del desarrollo psíquico del niño.

El tono vital del niño, su necesidad de movimiento incansable, su agilidad, constituyen los indicios de salud y de las posibilidades potenciales del desarrollo

de su psique. Un niño sano tiende al movimiento, los esfuerzos físicos le alegran. Al mismo tiempo, es curioso y ávido de saber. Él anhela los conocimientos acerca del mundo circundante. La actividad física y psíquica del niño mantienen una estrecha interacción: un niño sano, vivaz, está activo psíquicamente; el niño cansado, agotado, ya no se interesa por nada.

La actividad psíquica es una necesidad del niño que se desarrolla al conocer la vida circundante: el mundo objetal de la naturaleza, las relaciones humanas. A la actividad psíquica, además, se le incluye la necesidad del niño de conocerse a sí mismo. Todos los tipos de actividad psíquica se reproducen a través de la reflexión, una forma de la actividad mental orientada al análisis de las acciones de las otras personas y de sus propios esfuerzos.

Los niños de edad escolar temprana experimentan dificultades en el colegio. Es complicado para ellos subordinarse a las reglas nuevas. Probablemente, una de las reglas más difíciles es estar quieto. Sin embargo, el profesor considera como tarea primordial la organización de la disciplina en clase, olvidando que los niños inmovilizados no representan un ideal del orden. Estar quieto sin moverse puede ser un niño pasivo que tiene poca fuerza vital. Pero a su compañero de pupitre con el temperamento activo, rebelde, que tiene le resulta bastante complicado cumplir esta exigencia.

¿Cómo ayudar al niño a acostumbrarse a las reglas que tiene que seguir? Los estilos de la comunicación con el niño organizan de diferente manera su estado vital en clase.

El estilo democrático supone plena concentración del profesor en el estado de la clase y de cada uno de los alumnos. Las múltiples investigaciones demostraron gran importancia de incluir en el contenido de la lección los descansos con ejercicios físicos, los juegos, los bailes y los movimientos con el acompañamiento musical.

La aspiración del niño de ser disciplinado debe compensarse con el derecho de descansar. Todos los tipos de movimientos conocidos al niño constituyen un descanso después de la tensión de los períodos sedentarios.

El estilo imperativo disciplina a la clase, ante todo, en el plano de la subordinación al orden impuesto externamente, los niños no hablan y están sentados sin moverse. Este estilo, como ya hemos analizado, enajena a los niños

del profesor. Es difícil imaginarse a los niños de seis-siete años aprovechar alegremente la propuesta del profesor de saltar y bailar con la música si ellos no experimentan una confianza directa hacia él. Ellos, por supuesto, se pondrán a saltar, pero su alegría será obligada y no los liberará de la tensión.

Las investigaciones especiales demostraron que el estilo de la comunicación del profesor determina la medida del éxito del niño en la actividad del aprendizaje. Dependiendo del estilo de la comunicación del profesor con la clase y con cada niño por separado se modifican la capacidad de trabajo y el éxito de la actividad cognoscitiva, de la actividad psíquica del niño.

El estilo democrático porta el llamamiento a la colaboración y a la actividad cognoscitiva. Las normas, presentadas de forma atractiva para el niño de la comunicación de confianza, en relación con la tarea actual del aprendizaje, organizan su atención, obligando a trabajar la memoria y el pensamiento. El niño, viviendo en un estado del confort espiritual, con placer afronta los ejercicios mentales. Él trabaja plácidamente sobre la tarea, intenta responder y se desilusiona cuando el profesor nombra al otro para contestar.

El estilo imperativo dificulta la colaboración y la organización de la actividad cognoscitiva, ya que las normas impuestas forzosamente no dejan lugar a la naturalidad en la comunicación. El niño, por supuesto, trabaja y resuelve las tareas ofrecidas por el profesor. Él también alza la mano para contestar. Pero aquí se manifiestan los motivos adicionales que entran en la competición con los motivos cognoscitivos. Al necesitar el apoyo emocional del profesor, el niño intenta obtener la aprobación por sí misma, como una compensación por la tensión que surge a causa del estilo de la comunicación del profesor.

Las investigaciones demuestran que solamente el estilo democrático de la comunicación crea las condiciones para el desarrollo de la actividad psíquica del niño. Durante el mismo período temporal los mismos niños memorizan con una facilidad mayor, razonan y fantasean mejor en las condiciones del estilo democrático de la comunicación que en las condiciones del estilo autoritario. El estilo democrático proporciona la libertad a la actividad cognoscitiva, el niño no teme equivocarse en la solución de la tarea planteada. Este estilo ayuda al niño inclusive cuando él está obligado a pulir las acciones que le exigen, ante todo, una regulación volitiva. Aunque la escritura de los elementos de las letras y las cifras no reclama una gran autonomía cognoscitiva y no contiene las condiciones para el interés intelectual, el profesor a través de los procedimientos del estilo

democrático organiza con éxito también esta actividad del niño.

La expresión de la confianza del profesor une a los niños en un todo único, «Nosotros – la clase». Cuando trabaja toda la clase, cada alumno tiende a ser digno de esa unión de todos.

La actividad social del escolar temprano en el colegio se manifiesta en la conducta, dirigida para apoyar y cumplir las reglas obligatorias para el escolar, en la tentativa de ayudar a cumplir esas reglas a su coetáneo. La actividad social del niño se desarrolla junto con su actividad psíquica, cuando bajo la dirección del adulto se descubre la autoconciencia del niño.

En la infancia, la salud física tiene una importancia primordial. Precisamente la actividad física determina el éxito de la actividad psíquica y social. Resulta que el adulto que perdió su actividad física puede tener una actividad psíquica y social, oponiéndose a las peripecias de la vida. En cambio, el niño debe estar sano inicialmente. La actividad física del niño determinará en muchos aspectos su evolución mental y personal. La actividad social del niño de edad escolar temprana depende de una serie de condiciones y, ante todo, del estilo de la comunicación.

2. Desarrollo mental

El lenguaje oral y escrito. Los primeros años de vida del niño son, como ya dijimos, sensitivos para el desarrollo del lenguaje y de los procesos cognitivos. Precisamente en este período en los niños aparece la susceptibilidad hacia los fenómenos lingüísticos, las peculiares capacidades lingüísticas generales, el niño empieza a entrar en la realidad del sistema imagen-signo. En la infancia el desarrollo del lenguaje se produce en dos direcciones principales: en primer lugar, con intensidad se aumenta el vocabulario y se asimila el sistema morfológico del idioma que hablan las personas que rodean al niño; en segundo lugar, el lenguaje proporciona la reestructuración de los procesos cognitivos (de la atención, la percepción, la memoria, la imaginación y también el pensamiento). Con esto, el aumento del vocabulario, el desarrollo de la estructura gramática de lenguaje y de los procesos cognitivos dependen directamente de las condiciones de vida y de educación. Las variaciones individuales aquí son significativamente grandes, especialmente en el desarrollo lingüístico. Recurriremos al análisis consecuente del lenguaje y de los procesos cognitivos del niño.

Para el momento de entrar en el colegio el vocabulario del niño crece hasta el nivel que él pueda entenderse libremente con otra persona en relación con cualquier asunto que tiene que ver con la vida cotidiana y entra en la esfera de sus intereses. Si a los tres años un niño normal desarrollado utiliza hasta 500 y más palabras, a los seis años, desde 3.000 hasta 7.000 palabras. El léxico del niño de primaria lo componen los nombres sustantivos, los verbos, los pronombres, los adjetivos y conjunciones.

El desarrollo del lenguaje no se produce solamente a costa de las capacidades lingüísticas que se traducen en la susceptibilidad del propio niño en relación con la lengua. El niño presta atención a cómo suena la palabra y evalúa este sonido. Así, Antosha dice: «Sauce (en ruso, iva – nota de la trad. –). Es una palabra bonita, ¿verdad? Es tierna.» A esa edad el niño comprende bastante bien qué palabras son apropiadas para expresarse y qué palabras son tan malas que da vergüenza pronunciarlas.

Si explicas al niño algunas regularidades del lenguaje, él fácilmente dirigirá su

actividad para conocer el lenguaje desde el aspecto nuevo para él y, jugando, realizará el análisis.

Kirill se enteró de que existe el género masculino, femenino y neutro. Comunica: «El televisor es de género masculino.» Bromea: «Esto significa que las mujeres pueden verlo solo con nuestro permiso.» Sigue: «La cerda es de género femenino. El cerdo, masculino». De nuevo bromea: «Los cerditos son de género infantil.» (De los materiales de V. S. Mújina.)

La asimilación de la lengua se determina por la actividad extraordinaria del propio niño en relación con el idioma. Esa actividad se expresa en la creación de las palabras nuevas, en la facultad de encontrar la palabra necesaria de acuerdo con la condición plan-teada. Citaremos la trascripción del trabajo de V. A. Levin con niños de primaria.

V. A.: Niños, ¿queréis jugar?

Niños: ¡Sí! ¡Sí!

V. A.: Yo nombraré la palabra y vosotros tenéis que inventar otra para que se forme una rima. Si yo digo myshka (ratón), vosotros podéis contestar knizhka (libro); malyshka (pequeña), shalunishka (travieso). ¿Está claro? Entonces, yo digo okoshko (ventanilla). ¿Y vosotros?

Natasha: Momoshka.

Oksana: Boboshka.

V. A.: Habéis contestado con rima, pero estas palabras no son verdaderas. «Momoshka, boboshka» no significan nada. No existen. Tenéis que inventar lo que tuviera rima y que las palabras fueran de verdad. A ver, yo digo okoshko (ventanilla)…

Katia: ¡ Kartoshka (patata)!

V. A.: ¡ Muy bien, Katiusha!

El juego prosigue. Los niños con facilidad encuentran las rimas.

En el siguiente juego V. A. Levin recita un verso, ofreciendo a los niños adivinar la última palabra:

A la hora de tejer

ella se da mucha maña

con hilos la vas a ver

aunque se esconda, la…

Los niños responden: ¡araña!

Los niños con facilidad encuentran las palabras asociadas, proponen las rimas. (La grabación del trabajo de V. A. Levin con los niños, según el programa del desarrollo del lenguaje.)

En los escolares de primaria surge la orientación hacia los sistemas del idioma materno. La envoltura fónica del idioma constituye el objeto de la actividad productiva natural del niño de seis-ocho años. Hacia los seis-siete años el niño domina en el lenguaje hablado tal nivel del complejo sistema gramatical que el idioma que él habla se convierte para él en materno.

Si el niño asistía al jardín de la infancia, entonces él ha aprendido los hábitos del análisis consciente del lenguaje. Él puede realizar el análisis fónico de las palabras, disgregar la palabra en los sonidos que la componen y establecer el orden de los sonidos en la palabra. El niño fácil y alegremente pronuncia las palabras de modo que con el tono de voz se destaca el sonido con que empieza la palabra. Después él, igual de bien, destaca el segundo y los posteriores sonidos.

El niño con una enseñanza especial puede pronunciar las palabras con el objetivo de descubrir su composición fónica, superando con esto el estereotipo de la

pronunciación de las palabras formado en el lenguaje vivo. La facultad de realizar el análisis fónico de las palabras favorece al dominio exitoso de la lectura y la escritura.

Sin el aprendizaje especial el niño no podrá realizar el análisis fónico ni siquiera de las palabras más simples. Y esto es comprensible: la comunicación lingüística por sí misma no plantea ante el niño las tareas, en el proceso de cuya solución se desarrollarían estas formas específicas del análisis. No se puede considerar retrasado al niño que no sabe realizar el análisis de la composición fónica de la palabra. Simplemente no le enseñaron.

Todo niño que se desarrolla normalmente, con facilidad participa en el juego con las grabaciones que elaboró para sus clases V. A. Levin.

V. A.: Niños, quisiera saber qué pensáis acerca de que si ¿es necesario estudiar especial-mente para entender los versos o es suficiente saber el idioma con que está escrito el verso?

Se enuncian diferentes opiniones.

V. A.: Vosotros, probablemente, no sabéis que los versos tienen sus secretos. ¿No lo sabéis?

Los niños admiten que no.

V. A.: Esto es muy triste. Porque quien no sabe descubrir los secretos de los versos tampoco los comprende hasta el final, no percibe el placer de los versos. A ver, adivinad:

Agua blanca que del cielo,

ha bajado lentamente,

agua blanca que no es hielo,

con la cual juega la gente.

Los niños (en coro): ¡la nieve!

Los niños entienden la grabación, oyen y sienten el significado y la fuerza expresiva del idioma materno. (La grabación del trabajo de V. A. Levin con los niños.)

La necesidad de comunicación determina el desarrollo del lenguaje. Durante toda la infancia, el niño domina intensamente el lenguaje. El dominio del lenguaje se convierte en la actividad lingüística.

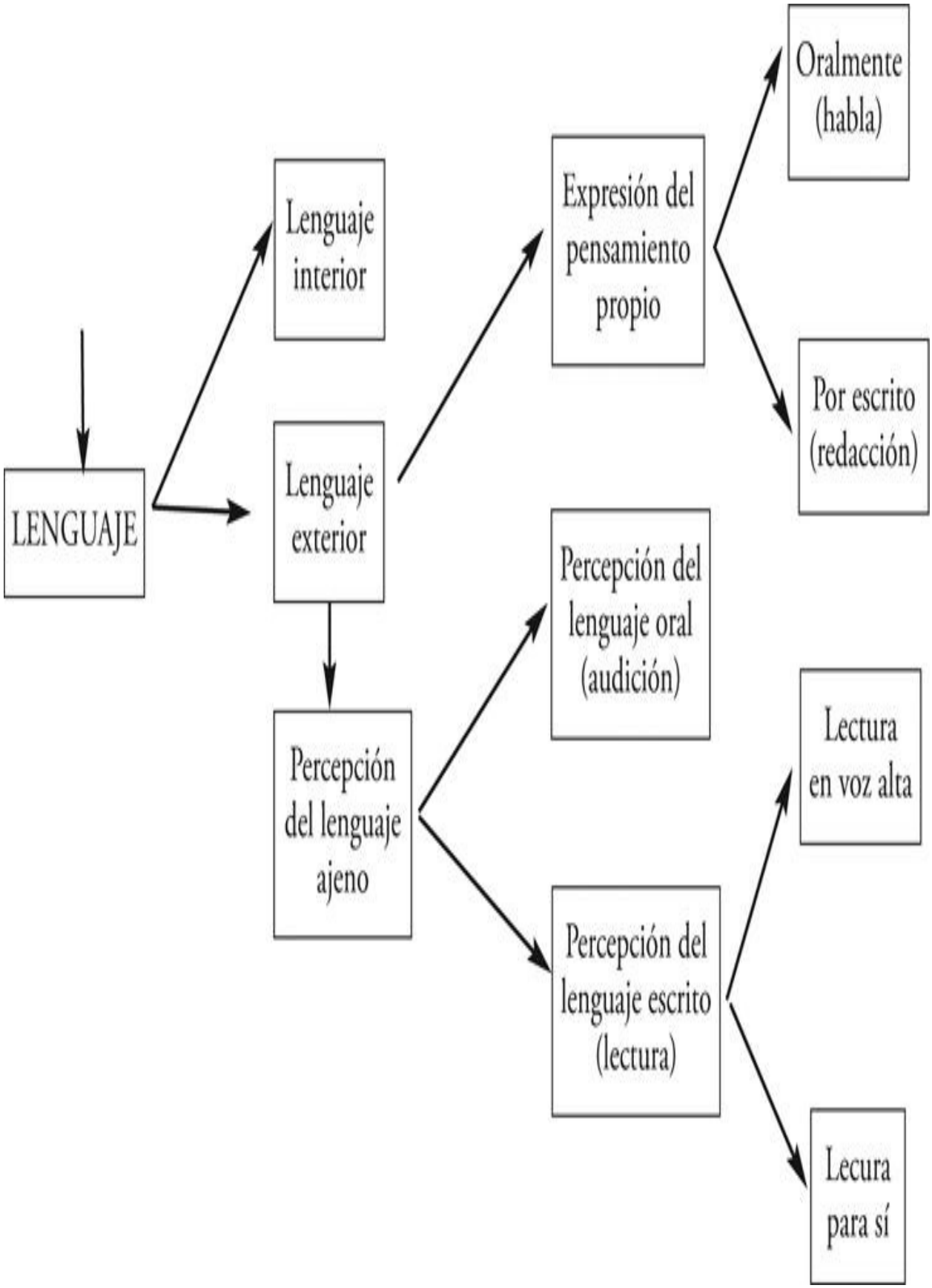
El niño al entrar al colegio está obligado a pasar del «programa propio» del aprendizaje del lenguaje al programa que le ofrece el colegio.

Los metodistas proponen el esquema siguiente de los tipos del lenguaje, para una organización sistemática del trabajo sobre el desarrollo del lenguaje[3].

La comunicación lingüística no supone solamente la variedad de las palabras utilizadas representada generosamente, sino que también el carácter consciente de lo que se está hablando. La toma de conciencia proporciona el conocimiento, la comprensión de lo que se trata, y el dominio de los significados y los sentidos de las construcciones verbales del idioma materno.

La función principal del lenguaje es el comunicado, la intercomunicación o, como suelen decir, la comunicación. Un niño de seis-siete años ya es capaz de comunicarse en el nivel del lenguaje de contexto, el mismo lenguaje que con bastante precisión y plenitud describe aquello de lo que se trata y por eso es comprensible sin la percepción directa de la situación en cuestión. El recuento de una historia escuchada, el cuento propio sobre lo sucedido ya están al alcance del escolar temprano. Pero aquí hay que incluir muchos «si»: si el niño se desarrolló en un ambiente lingüístico culto, si los adultos que le rodeaban exigían de él una expresión clara, la comprensión de lo que él está hablando para los otros; si el niño ya entiende que debe controlar su lenguaje para que lo comprendan. El procedimiento circunstancial de la comunicación paulatinamente es sustituido por el contextual. En el niño con el lenguaje desarrollado observamos medios lingüísticos que él toma de los adultos y los utiliza en su lenguaje contextual. Por supuesto, inclusive el lenguaje muy bien desarrollado de un niño de seis-siete años es un lenguaje infantil. El profesor se encargará del desarrollo posterior del lenguaje contextual.

Tipos del lenguaje


LENGUAJE
Lenguaje interior
Lenguaje exterior
Expresión del pensamiento propio
Oralmente (habla)
Por escrito (redacción)
Percepción del lenguaje ajeno
Percepción del lenguaje oral (audición)
Percepción del lenguaje escrito (lectura)
Lectura en voz alta
Lecura para sí

Para el lenguaje culto no es importante solamente cómo se estructura la oración, la claridad del pensamiento que se expone, sino también cómo el niño se dirige a la otra persona, cómo se pronuncia el comunicado. El lenguaje del hombre no es impasible, este siempre contiene la expresión que refleja el estado emocional.

Al igual como nos interesamos por el vocabulario del niño y su facultad de estructurar el lenguaje contextual, deberíamos interesarnos por cómo el niño pronuncia aquello de lo que está hablando. La cultura emocional del lenguaje tiene un significado enorme en la vida del hombre. El lenguaje puede ser expresivo. Pero también puede ser descuidado, extremadamente rápido o lento, las palabras pueden pronunciarse con un tono sombrío o flemático y bajo. Por cómo el niño habla, cómo tiene desarrollada la función expresiva del lenguaje, podemos juzgar acerca del ambiente lingüístico en que se forma su lenguaje.

Por supuesto, como todas las personas, el niño utiliza el lenguaje circunstancial. Este lenguaje es apropiado en las condiciones de la inclusión directa en la situación. Pero el profesor se interesa, ante todo, por el lenguaje contextual, ya que precisamente este es un indicio de la cultura del hombre, el indicio del nivel del desarrollo del lenguaje del niño.

Si el niño se orienta hacia el oyente, tiende a describir más detalladamente la situación de que se trata, intenta explicar el pronombre que con tanta facilidad adelanta al nombre sustantivo, esto significa que él ya entiende el valor de la comunicación inteligible.

En los niños de siete-nueve años se observa una particularidad: a pesar de dominar en grado suficiente los fundamentos del lenguaje contextual, el niño se permite hablar no para expresar sus pensamientos, sino simplemente para mantener la atención del interlocutor. Esto sucede habitualmente con los adultos cercanos o con los coetáneos durante la comunicación lúdica. Reflexionando sobre su lenguaje que no tiene sentido, el niño pregunta al adulto: «¿Es interesante lo que te estoy contando?» o «¿Te gusta la historia que yo compuse?» Este desliz desde el lenguaje, que se utiliza para expresar su pensamiento hacia el lenguaje que se orienta formalmente hacia la cuasi-comunicación, es el indicio de que el niño experimenta problemas para estructurar el lenguaje contextual coherente, es difícil para él reflexionar permanentemente acerca de su trabajo mental sobre el control de la idea de la enunciación, sobre la búsqueda de las

palabras y los conjuntos de palabras necesarios, sobre la estructuración de las oraciones coherentes. En este caso, sin duda, no se puede admitir que el niño explotara la buena relación de los adultos cercanos hacia él y se permitiese, en esencia, la palabrería inútil. Los adultos no deben admitir este lenguaje como aceptable.

En las condiciones de la lección escolar, cuando el profesor da al niño la posibilidad de contestar a las preguntas o le pide recontar el texto escuchado, se le exige al niño como a un alumno que trabaje sobre la palabra, sobre el conjunto de las palabras y la oración, sobre el lenguaje coherente. Como indica M. P.Ĺvov, «todas estas tres líneas se desarrollan paralelamente, aunque mantienen, al mismo tiempo, también las relaciones de subordinación: el trabajo con el vocabulario proporciona el material para las oraciones, para el lenguaje coherente; en la preparación para un relato, una redacción, se realiza el trabajo sobre la palabra y la oración.

Un significado especial tiene la corrección del lenguaje, es decir, su correspondencia a la norma literaria.

En el lenguaje oral se distinguen la corrección ortológica y la de pronunciación. El trabajo sobre la corrección ortográfica y el aspecto de la pronunciación del lenguaje favorece al niño en el desarrollo general de su lenguaje. Para el lenguaje oral un significado especial tiene la dicción, la modulación clara de los sonidos, el seguimiento de las reglas de la ortología, las normas de pronunciación del lenguaje literario, la facultad de hablar (y leer) con expresividad, claramente, dominar el tono de la voz, las pausas, acentos lógicos, etc. Los defectos del lenguaje posibles (modulación precaria de los sonidos aislados) deben corregirse a tiempo por los logopedas. La expresividad y la claridad del lenguaje suponen también su limpieza, eludir las palabras y las expresiones coloquiales, las pala-bras-parásitos (“sabes”, “pues”, “digo”, etc.). Todas estas exigencias son aplicables precisamente hacia los preescolares tempranos, cuando ellos entran a la actividad del aprendizaje y toman la intromisión del profesor como debida»[4].

El lenguaje escrito tiene su especificidad: exige un control mayor que el oral. El lenguaje oral puede compensarse con las correcciones, los suplementos a lo que ya está dicho. En el lenguaje oral participa la función expresiva: el tono de la enunciación, el acompañamiento mímico y corporal (ante todo, gestual) del lenguaje.

El lenguaje escrito tiene sus particularidades en la construcción de las frases, en la selección del léxico, en la utilización de las formas gramaticales. El lenguaje escrito plan-tea sus exigencias hacia la trascripción de las palabras. El niño tiene que aprender que lo que «se escribe» no siempre coincide con lo que «se oye» y que hay que separar lo uno de lo otro, memorizar la pronunciación y la trascripción correcta.

Al dominar el lenguaje escrito, los niños descubren para sí que los textos pueden tener una estructura distinta y tienen diferentes estilos: de narración, de descripción, de razonamiento, de carta, de ensayo, de artículo, etc.

Para el lenguaje escrito tiene un significado determinante la corrección ortográfica, gramatical (la construcción de las oraciones, la formación de las formas morfológicas) y de puntuación.

El niño domina la escritura junto con el dominio del lenguaje escrito. Al liberarse de la tensión relacionada con el dominio de las acciones ejecutivas de la escritura el niño empieza a dominar el propio lenguaje escrito. Le enseñan a copiar los textos y después también a contar sus contenidos.

La redacción es el recuento escrito de los textos. La esencia de las redacciones consiste en componer un texto que en forma reducida conservara la esencia de los modelos. El profesor ofrece el plan de 2-3 puntos para los alumnos del primer grado; de 3-5 puntos para los alumnos del segundo grado; los alumnos del tercer-cuarto grado deben saber componer el plan por su propia cuenta.

Las redacciones como los ejercicios enseñan a los niños los mejores modelos de la lengua. Una redacción compacta enseña al niño a analizar el texto y estructurar la narración, controlar que no desaparezca la idea del texto, su sentido.

Un significado especial adquieren las redacciones creativas, cuando al niño se le pide añadir al texto leído sus propios pensamientos, expresando su opinión en relación con lo recontado.

Por supuesto, en la primaria el niño domina el lenguaje escrito solamente como el medio de comunicación y de expresión propia, todavía le resulta difícil coordinar el control de la escritura de las letras, las palabras con la expresión de sus pensamientos. Sin embargo, él tiene la posibilidad de crear. Esto es un trabajo creativo independiente que exige la disposición de entender el tema

planteado; de determinar su contenido; de acumular, seleccionar el material, destacar lo principal; de narrar el material en la secuencia necesaria; de componer un plan y seguirlo, seleccionar las palabras necesarias, los antónimos, los sinónimos y los modismos; de construir las estructuras sintácticas y el texto coherente; escribir el texto correctamente desde el punto de vista ortográfico y caligráfico, poner la puntuación, dividir el texto en párrafos, utilizar el aparte, los bordes y cumplir otras exigencias; realizar el control, revelar los fallos y los errores en su redacción y también en las redacciones de los compañeros, corregir los errores propios y ajenos.

En los manuales metodológicos actuales para los profesores se proponen los procedimientos y los métodos del trabajo con los escolares de edad temprana que constituyen la condición para organizar el dominio por parte del niño del lenguaje oral y escrito, la condición que colabora a la introducción en la lengua real.

El desarrollo sensorial. El niño que ingresa al colegio no solamente distingue los colores, las formas, el tamaño de los objetos y su posición en el espacio, sino que puede nombrar correctamente los colores y las formas de los objetos, correlacionar adecuadamente los objetos según el tamaño. Él puede también dibujar las formas más simples y colorearlas de un color propuesto.

Es muy importante que el niño sepa establecer la identidad de los objetos con uno u otro modelo. Los modelos son los ejemplos elaborados por la humanidad de las variedades principales de las cualidades y las propiedades de los objetos. Como hemos dicho ya, los modelos fueron creados durante la historia de la cultura humana y se utilizan por las personas en calidad de ejemplos, medidas, con cuya ayuda se establece la concordancia entre la realidad y uno u otro ejemplo del sistema de los modelos ordenados.

Si el niño puede nombrar correctamente el color y la forma del objeto, si puede correlacionar la cualidad percibida con el modelo, entonces él puede establecer también la identidad (la pelota es redonda), la similitud parcial (la manzana es redonda, pero no tan ideal como la pelota), la desigualdad (la esfera y el cubo). Al mirar, palpar o escuchar atentamente, el niño realiza las acciones de coordinación, sigue la conexión entre lo percibido y el modelo.

En la naturaleza existe una variedad interminable de colores, formas, sonidos. La humanidad los ordenó paulatinamente, reduciendo a los sistemas de colores,

formas, sonidos, a los modelos sensoriales. Para el aprendizaje escolar es importante que el desarrollo sensorial del niño sea bastante elevado.

El niño que se desarrolla normalmente, al llegar a la edad escolar entiende bien que un cuadro o un dibujo constituyen el reflejo de la realidad. Por eso, intenta equiparar los cuadros y los dibujos con la realidad, ver aquello que está representado en ellos. Al mirar el dibujo, la reproducción del cuadro o el propio cuadro, el niño acostumbrado a las artes plásticas no percibe la paleta multicolor utilizada por el pintor como la suciedad, ya que él sabe que el mundo consiste de un número interminable de colores brillantes. El niño ya puede valorar adecuadamente la representación en perspectiva, ya que sabe que el mismo objeto que está distanciado aparece pequeño en el dibujo, y el que está más cerca tiene el tamaño mucho mayor. Por eso, él mira fijamente, equipara las representaciones de unos objetos con las de otros. A los niños les gusta mirar las representaciones, porque son los cuentos acerca de la vida que ellos intentan concebir con tan anhelo. Los dibujos y la pintura favorecen al desarrollo de la función semántica de la conciencia y del gusto artístico.

El desarrollo del pensamiento. La particularidad de la psique sana del niño es la actividad (aktívnost´) cognoscitiva. La curiosidad del niño se orienta permanentemente hacia el conocimiento del mundo circundante y hacia la construcción del propio cuadro de ese mundo. Al jugar, el niño experimenta, intenta establecer las conexiones de causa-efecto y de dependencia. Él solo, por ejemplo, puede averiguar qué objetos se hunden y qué objetos flotan.

Cuanto más activo es el niño en el aspecto mental, más preguntas hace y estas preguntas son de mayor diversidad. El niño puede interesarse por todo en el mundo: ¿qué profundidad tiene el océano?, ¿cómo respiran allí los animales?, ¿cuántos miles de kilómetros mide el globo terráqueo?, ¿por qué en las montañas no se derrite la nieve y abajo se derritió?

El niño aspira a los conocimientos y la propia asimilación de los conocimientos pasa por los múltiples «¿por qué?», «¿cómo?», «¿para qué?». Él está obligado a operar los conocimientos, a imaginarse las situaciones e intentar encontrar el camino y la posibilidad para contestar a la pregunta. Ya hemos hablado acerca de que cuando surgen algunos problemas, el niño intenta resolverlos, midiendo y probando en realidad, pero también puede solucionar las tareas, como se dice, mentalmente. El niño se imagina una situación real y como si actuara con ella en su imaginación. Este pensamiento, donde la solución de las tareas se produce

como resultado de las acciones interiores con las imágenes se denomina visual-directo imaginativo. El pensamiento imaginativo (en imágenes – nota de la trad. –) constituye la forma principal del pensamiento en la edad escolar temprana. Por supuesto, el escolar temprano puede pensar de manera lógica, pero hay que recordar que esta edad es sensitiva hacia el aprendizaje, que se apoya en la percepción visual-directa.

El pensamiento del niño al inicio de los estudios en el colegio se diferencia por el egocentrismo, la posición mental especial que está condicionada por la ausencia de los conocimientos necesarios para la solución correcta de las situaciones problemáticas deter-minadas. Así, el niño no descubre por su propia experiencia los conocimientos acerca de la conservación de las cualidades de los objetos como la longitud, el volumen, el peso, etc. La ausencia del carácter sistemático de los conocimientos, el desarrollo insuficiente de los conceptos llevan a que en el pensamiento del niño gobierne la lógica de la percepción. Para el niño, por ejemplo, es difícil valorar la misma cantidad de agua, de arena, de arcilla plástica, etc., como igual (análogo) cuando ante sus ojos sucede el cambio de su configuración acorde con la forma del recipiente donde están. El niño cae en la dependencia de lo que ve en cada momento nuevo de la modificación de los objetos. Sin embargo, en la primaria el niño ya puede equiparar mentalmente los hechos aislados, combinarlos en un cuadro único e inclusive formar para sí los conocimientos abstractos, alejados de las fuentes directas.

J. Piaget estableció que el pensamiento del niño de seis-siete años se caracteriza por «el centrismo» o la percepción del mundo de las cosas y sus cualidades desde la posición, únicamente posible, que el niño ocupa en la realidad. Para el niño resulta difícil de imaginarse que su visión del mundo no coincide con la percepción del mundo que tienen otras personas. Así, si pedimos al niño mirar la maqueta que representa a tres montañas de diferente altura de modo que una tapa a la otra, y le ofrecemos encontrar el dibujo donde las montañas están representadas como él las ve, el niño fácilmente soluciona la tarea. Pero si le pedimos elegir el dibujo donde las montañas están representadas desde el punto de vista de la persona que se encuentra en el lugar opuesto, el niño selecciona el dibujo que refleja su propia visión. En esa edad resulta difícil al niño imaginarse que puede haber otro punto de vista, que se puede ver de un modo diferente[5].

J. Piaget describió las investigaciones que indican la ausencia en el niño de la idea acerca de la constancia de algunas propiedades de las cosas como un rasgo característico de los niños hasta los seis-siete años. Son clásicos los

experimentos con las bolas de plastilina.

Si poner ante el niño dos bolas de plastilina completamente iguales, el niño establece enseguida que estas tienen una cantidad igual de masa de plastilina. Sin embargo, basta con aplastar una bola, ante los ojos del niño, en forma de una galleta y preguntarle después dónde hay más plastilina, a lo que el niño responde que hay mayor cantidad en la galleta.

Tomamos otro ejemplo. Si colocamos ante el niño dos filas de botones de modo que los botones de una línea correspondan exactamente a los botones de la otra línea, y al preguntarle al niño dónde hay más botones, él responderá que en ambas filas hay la misma cantidad. Pero si en una fila disminuimos la distancia entre los botones, y esta ocupara menor longitud que la otra, y al repetir la pregunta, el niño indicará la línea más larga, suponiendo que tiene más botones. Aunque el niño vio claramente que nadie retiró o añadió botones.

La especificidad del pensamiento infantil, según J. Piaget, radica en «el centrismo» y la falta de la formación acerca de la permanencia de las cualidades principales de las cosas. Pero para los niños de seis-siete años son características las respuestas intermedias.

Edy (6; 4). «¿En estos dos vasos (A1 y A2) hay una cantidad igual? –Sí. –Tu madre dice: «En lugar de darte la leche en este vaso (A1), te la daré en estos dos vasos (B1 y B2): uno, por la mañana, y otro, por la tarde». (Vierten la leche.) ¿De dónde se puede beber más leche: de aquí (A2) o de aquí (B1+B2)? –Es lo mismo. –Bien. Entonces, en lugar de darte la leche en estos dos vasos (B1 y B2), ella te la dará en tres vasos (vierten A2 en C1, C2 y C3): uno, por la mañana; otro, al mediodía, y uno, por la tarde. ¿Hay igual cantidad en estos dos y en estos tres vasos? Hay igual en los tres que en los dos… –No, en los tres hay más. –¿Por qué? (Vierten B1 y B2 a A1.) –Y si vertieras de nuevo los tres vasos (C1+C2+C3) aquí (A2), ¿hasta dónde llegará la leche? (Indica el nivel más alto que el nivel de A1.) –Y si vertieramos estos tres vasos en cuatro vasos (vierten en C1+C2+C3+C4, en resultado se produce la disminución general del nivel) y si al volver a verter todo esto en el vaso grande (A2), ¿hasta dónde llegará la

leche? (Indica el nivel aún mayor.) ¿Y si lo hacemos con cinco vasos? (El nivel indicado es mayor.) ¿Y con seis vasos? Faltará espacio en el vaso.»

Fred (6; 5). (Constata que A1=A2. Vierte A1 a B1+B2): «¿Hay una misma cantidad de almíbar azul que de rojo? –Sí. –¿Por qué? –Porque estos (B1+B2) son menores que este (A2). –¿Y si vertemos también el almíbar rojo (A2) en dos vasos (B3+B4, pero en B3 vierten más que en B4), sería una cantidad igual? – Hay más de almíbar rojo que azul. (Por consiguiente, le parece que la cantidad B3+B4 es mayor que B1+B2.)»

Algún tiempo más tarde a Fred le ofrecen el vaso A1 llenado hasta la mitad y el vaso A2 llenado hasta 1/3. «¿Hay igual?» –No, aquí hay más (A1). (Vierten A1 en varios vasos B.) –Ahora es igual (en A2 y B1+B2… y etc.).

Al final, Fred dice: «No, no cambia nada, ya que es el mismo almíbar (significa: A1=B1+B2+B3+B4 y A1=A2).» (De los materiales de J. Piaget.)

Según J. Piaget, ambos tipos de las reacciones intermedias tienen bastante importancia. Las respuestas intermedias, propias a este estadio, dan la posibilidad de afirmar: «Realmente, el niño en este estadio intenta coordinar las relaciones presentes perceptivas y transformarlas, por esa razón, en efectivas, es decir, en unas relaciones operacionales»[6].

Los niños que han llegado a afirmar la subsistencia del tamaño toman en cuenta las relaciones entre la altura y la anchura, consiguen multiplicar las relaciones entre la altura y la anchura que derivan de la comparación de los vasos.

Ela (7,0). En este (1) hay que verter más porque es «más estrecho» y «en el otro hay más espacio porque es más ancho». (De los materiales de J. Piaget.)

Pero la multiplicación lógica para el descubrimiento de la invariabilidad de las magnitudes generales resulta insuficiente. Según J. Piaget, «cuando después de la evaluación de las magnitudes, solo desde el punto de vista de las relaciones perceptivas unilaterales…, el niño coordina estas relaciones unas con otras, él

constata en el resultado un todo multilateral, pero es un todo que se queda “intensivo” y no cede a las mediciones “extensivas” hasta el momento cuando el niño no domine otros medios del orden matemático, además de la multiplicación lógica»[7].

En la psicología de nuestro país se ha demostrado que la enseñanza inmediata de la comprensión del principio de la conservación en las tareas de J. Piaget no da el resultado deseado, ya que las diferencias externas notables de los objetos comparados hacen al niño insensible para el aprendizaje. En las investigaciones de P. Ya. Galperin y sus colaboradores al niño se le enseñaba a utilizar una herramienta especial para las operaciones mentales, la medida y los medios auxiliares (los soportes) para evaluar los tamaños en las tareas especiales[8]. La utilización de diferentes medidas permite aislar las cualidades del objeto y, de ese modo, liberar al niño de la presión de las diferencias percibidas visualmente, que estaban presentes en las tareas de J. Piaget. La utilización para la solución de las tareas de las medidas y los medios auxiliares que fijan y afianzan aquello que está estudiado, proporciona la posibilidad de presentar las transformaciones del objeto y la conservación de sus parámetros permanentes.

Después del aprendizaje de la utilización de las herramientas para las operaciones mentales, los niños trasladan el procedimiento asimilado de los razonamientos sobre las tareas de J. Piaget: se produce un cambio en la orientación del niño en la situación, surge la división de lo que se presenta, bajo la influencia de la percepción, como evidente (en la realidad «lo parece»), y de lo que es en realidad, las relaciones esenciales. «La acción instrumental-mediada lleva a la división del cuadro exterior de las cosas en su apariencia y las relaciones esenciales, ocultas tras esa apariencia»[9].

Indudablemente, en la sociedad moderna el desarrollo mental del niño depende del tipo de la estructuración del conocimiento nuevo. Este se construye por el adulto que ya posee el intelecto formado. Se trata del conocimiento científico (J. Piaget). El desarrollo intelectual se determina por los factores sociales, las relaciones sociales cambian al individuo[10].

El paso al aprendizaje sistemático en el colegio, a la enseñanza desarrollante, modifica la orientación del niño en los fenómenos circundantes de la realidad. En el estadio precientífico del pensamiento, el niño juzga acerca de los cambios desde las posiciones egocéntricas, pero el paso hacia los procedimientos nuevos de la solución de los problemas modifica la conciencia del niño, su posición en

la valoración de los objetos y los cambios que producen con él. La enseñanza desarrollante lleva al niño a asimilar el cuadro científico del mundo, él empieza a orientarse hacia los criterios elaborados socialmente.

El desarrollo de la atención, la memoria, la imaginación. La actividad científica exige el desarrollo de las funciones psíquicas superiores –la voluntariedad de la atención, de la memoria, de la imaginación–. La atención, la memoria, la imaginación del escolar temprano adquieren ya autonomía, el niño aprende a dominar las acciones especiales que le proporcionan la posibilidad de concentrarse sobre la actividad del aprendizaje, de retener en la memoria lo visto o escuchado, de imaginarse algo que supera los límites de lo percibido anteriormente. Si en la propia edad preescolar la actividad lúdica favorecía a los cambios en el desarrollo de la voluntariedad (al aumento de la voluntariedad que se expresaba en la concentración y la estabilidad de la atención, en la extensión temporal de la conservación de las imágenes en la memoria, al enriquecimiento de la imaginación), en la edad escolar temprana la actividad del aprendizaje exige al niño la asimilación de las acciones especiales, gracias a las cuales la atención, la memoria, la imaginación adquieren un carácter voluntario, premeditado expreso. Sin embargo, la voluntariedad de los procesos cognitivos en los niños de seis-siete, diez-once años surge solamente durante el auge del esfuerzo volitivo, cuando el niño se organiza especialmente bajo la presión de las circunstancias o por su propia iniciativa. En circunstancias habituales, le resulta todavía muy difícil organizar sus funciones psíquicas en el nivel de los logros superiores de la psique humana.

El desarrollo de la atención. La actividad cognoscitiva del niño, orientada hacia el estudio del mundo circundante, organiza su atención sobre los objetos investigados durante un período prolongado, hasta que se agota su interés. Si el niño de seis-siete años está ocupado con un juego importante para él, puede jugar sin distraerse durante dos o, inclusive, tres horas. De igual modo, él puede estar concentrado en la actividad productiva (el dibujo, la construcción, las manualidades significativas para él). No obstante, estos resultados de la concentración de la atención es la consecuencia del interés hacia lo que ocupa al niño. Él mismo se aburrirá, se distraerá y se sentirá completamente infeliz si tiene que mantener la atención en la actividad que le es indiferente o que no le gusta en absoluto.

El adulto puede organizar la atención del niño con ayuda de las indicaciones

verbales. Le recuerdan la necesidad de cumplir la acción planteada, indicando, al mismo tiempo, los procedimientos para actuar («¡Niños! Vamos a abrir los cuadernos. Cogeremos el lápiz rojo y en la parte izquierda superior –aquí– dibujaremos un círculo…», etc.).

El escolar temprano, hasta cierto grado, puede planificar solo su actividad. Con esto, él nombra en voz alta un u otro trabajo que debe hacer y en qué secuencia lo va a ejecutar. La planificación, indudablemente, organiza la atención del niño.

Pero, aunque los niños en la primaria pueden regular voluntariamente su conducta, predomina la atención involuntaria. A los niños les resulta difícil concentrarse en una actividad monótona y poco atractiva para ellos o en una actividad interesante, pero que exige la tensión intelectual. La anulación de la atención ayuda a no cansarse demasiado. Esta peculiaridad de la atención constituye una de las bases para incluir en las clases los elementos del juego y del cambio frecuente de las formas de la actividad.

Los niños de la edad escolar temprana, sin duda, son capaces de retener la atención sobre las tareas intelectuales, pero esto exige unos esfuerzos colosales de voluntad y una organización alta de la motivación.

El desarrollo de la memoria. Sabemos ya que la edad preescolar es la edad del desarrollo intensivo de la memoria. Existe la opinión que en este período la memoria constituye el proceso cognitivo, la función psíquica rectora. En realidad, el niño de la edad preescolar asimila el lenguaje hasta el punto que se convierte en el portador genuino de la lengua materna. La memoria escoge los acontecimientos y la información significativas para el niño y los conserva. La infancia preescolar deja muchos recuerdos para toda la vida posterior del hombre.

Cuando la memorización se convierte en la condición del juego exitoso o tiene el significado para la realización de las pretensiones del niño, él memoriza fácilmente las pala-bras en el orden dado, los versos, la secuencia de las acciones, etc. El niño puede utilizar los procedimientos de la memorización ya conscientemente. Él repite lo que debe memo-rizar, intenta comprender, tomar conciencia de lo que memoriza en la secuencia propuesta. Sin embargo, la memorización involuntaria queda siendo más productiva. Aquí, de nuevo, todo determina el interés del niño hacia el asunto de que se ocupa.

En el colegio, ante el niño surge la necesidad de memorizar voluntariamente. La actividad del aprendizaje inevitablemente exige al niño la memorización. El profesor da al niño las indicaciones de qué modo se puede memorizar y reproducir aquello que hay que aprender. Junto con los niños, él discute el contenido y el volumen del material, lo divide en partes (según el sentido, la dificultad de memorización, etc.), enseña a controlar el proceso de la memorización. La comprensión constituye una condición necesaria de la memorización, el profesor fija la atención del niño en la necesidad de comprender aquello que debe memorizar, proporciona la motivación de la estrategia de la memorización: la conservación de los conocimientos, de los hábitos no solamente para la solución de las tareas escolares, sino también para toda la vida ulterior.

La memoria voluntaria se convierte en una función sobre la cual se apoya la actividad del aprendizaje y el niño pasa a comprender la necesidad de obligar a su propia memoria a trabajar para sí mismo. Precisamente la memorización y la reproducción del material de aprendizaje permiten que el niño reflexione sobre sus cambios psíquicos personales en el resultado de la inmersión en la actividad del aprendizaje y vea que «enseñarse a sí mismo» significa cambiar a sí mismo en los conocimientos y en la adquisición de la capacidad para las acciones voluntarias.

El desarrollo de la imaginación. En la edad escolar temprana el niño en su imaginación ya puede crear situaciones diversas. Al formarse en las sustituciones de unos objetos por otros, la imaginación pasa también a otras formas de la actividad.

En las condiciones de la actividad del aprendizaje a la imaginación del niño se plan-tean unas exigencias especiales que le incitan a realizar acciones voluntarias de la imaginación. El profesor, durante la lección, propone a los niños imaginarse la situación en la que se producen algunas transformaciones de los objetos, imágenes, signos. Estas exigencias del aprendizaje estimulan el desarrollo de la imaginación, pero necesitan el respaldo de herramientas especiales, en el caso contrario el niño tiene dificultades de avanzar en las acciones voluntarias de la imaginación. Estas pueden ser los objetos reales, los esquemas, las maquetas, los signos, las imágenes gráficas, etc.

En los experimentos de J. Piaget se utilizaron tareas donde al sujeto se le exigía imaginar los niveles sucesivos de alguna transformación física.

Se le enseñó al niño una varilla colocada verticalmente y sujeta en un extremo y le pedían que represente (en el dibujo, con los gestos, etc.) las posiciones secuenciales que adopta la varilla en el proceso de caída, pasando al estado horizontal. Resultó, que los niños de seis-siete años no podían cumplir la tarea.

En otro experimento, al niño se le ofrecía el vaso con algo de líquido y le pedían pronosticar el resultado de la traslación del líquido a un vaso de forma diferente: 1) si se conservará la cantidad del líquido; 2) qué altura alcanzaría el líquido en el segundo vaso.

Los niños de seis-siete años hacían pronósticos acertados acerca de la altura del cuerpo del líquido y la conservación de su cantidad. Sin embargo, resulta más interesante el estadio transitorio, cuando el niño pronostica correctamente el cambio del nivel, pero después niega la conservación de la cantidad del líquido.

A partir de investigaciones semejantes, J. Piaget llegó a la conclusión de que la imaginación experimenta la génesis, parecida a la que pasan las operaciones intelectuales: inicialmente, la imaginación es estática, delimitada por la reproducción interna de los estados que están al alcance de la percepción; a medida que avanza el desarrollo del niño, la imaginación se hace más flexible y dinámica, capaz de anticipar los momentos sucesivos de la transformación posible de un estado a otro.

J. Piaget separa la imaginación, como anteriormente lo hacía con la percepción, de las funciones intelectuales; la distingue también de la percepción. La imaginación de un nivel mayor se desarrolla junto con las operaciones concretas, pero no se puede identificar con estas.

J. Piaget considera que una imaginación flexible, capaz de anticiparse, puede realmente ayudar al pensamiento operacional, inclusivo le es necesaria. Con mayor esplendor la imaginación se manifiesta en el dibujo y la composición de los cuentos y los relatos. En los esco-lares tempranos, al igual como en los preescolares, podemos observar gran variedad en el carácter de la creatividad infantil: unos niños recrean la realidad genuina, y otros, las imágenes y las situaciones fantásticas. Dependiendo de esto, se puede dividir condicionalmente a los niños en realistas y soñadores. El mundo fantástico del cuento de hadas,

que asusta y atrae, puede constituir el interés especial del niño. Los demonios, los genios de las aguas, los silvanos, las sirenas, los brujos, las hadas, las princesas y muchos otros personajes de la creatividad popular, los seres que son el resultado de la fantasía individual, junto con las representaciones absolutamente reales de la gente, determinan el contenido del trabajo espiritual y de los productos de la actividad del niño. Por supuesto, el contenido de los dibujos del niño depende del bagaje cultural que es determinado por el nivel espiritual de la familia y por el grado de orientación del propio niño hacia la realidad auténtica o imaginaria.

Al inventar las historias de todo tipo, al componer las rimas en «los versos», al idear los cuentos, representando personajes diversos, los niños pueden reproducir las fábulas que conocen, las estrofas de los versos, las imágenes gráficas, sin darse cuenta de ello en ocasiones. Sin embargo, a menudo el niño combina especialmente las fábulas conocidas, crea imágenes nuevas, acrecentando los aspectos y las cualidades aisladas de sus héroes. El niño, si tiene bastante desarrollado el lenguaje y la imaginación, si recibe la satisfacción de la reflexión sobre el significado y el sentido de las palabras, de los complejos verbales y las imágenes de la imaginación, puede inventar y contar un relato entretenido, puede improvisar, deleitándose de su propia improvisación e incluyendo en esta a otras personas.

El niño crea en su imaginación situaciones peligrosas, terroríficas, cuando, por ejemplo, hay que subir a una montaña negra-negra, adentrarse en una cueva muy profunda y en la oscuridad absoluta aproximarse al objetivo deseado, sin reaccionar a los sonidos estremecedores, sin tener miedo del eco reiterativo, de las sombras y luces, de los reflejos multiplicados en los espejos misteriosos, etc. Lo primordial es la superación, encontrar el amigo, avanzar hacia la luz, la esperanza y la alegría. La vivencia de la tensión negativa en el proceso de la creación y del desenvolvimiento de las situaciones imaginarias, la dirección de la fábula, la interrupción de las imágenes y su recuperación, entrenan la imaginación del niño como una actividad voluntaria creadora. Además, la imaginación puede presentarse en calidad de una actividad que aporta un efecto terapéutico.

El niño que vive las dificultades en la vida real percibe su situación personal como irremediable, puede sumergirse en el mundo imaginario. Así, cuando no hay padre y esto produce un dolor indescriptible, es posible conseguir con la imaginación al padre más fabuloso, más increíble –bondadoso, fuerte, audaz–.

En la imaginación, inclusive, es posible salvar al padre del peligro mortal, y, entonces, él no solamente te querrá, sino que también valorará tu valentía, coraje y mérito. Con el padre-amigo sueñan no solamente los chicos, sino también las chicas. La imaginación proporciona la posibilidad temporal de relajarse, liberarse de la tensión para seguir viviendo sin padre. Cuando los coetáneos te arremeten, pegan, amenazan, en la imaginación se puede crear un mundo singular, donde el niño bien resuelve sus problemas con su propia bondad, con un comportamiento razonable, bien se convierte en el gobernante agresivo que se venga con crueldad de sus adversarios. Es muy importante escuchar las expresiones del niño sobre los coetáneos que arremeten contra él. ¿Qué domina en sus emociones, la amargura, la incomprensión de la conducta de los rivales o la agresión? Solamente comprendiendo los sentimientos profundos del niño es posible intentar ayudarle.

Cuando la madre nerviosa e infeliz se descarga constantemente gritando al niño, en la imaginación se puede encontrar a un hada afable o efectuar una hazaña, salvar a su madre de un peligro terrorífico. Pero también se puede desear que la madre se muriera, ya que es tan injusta…

La imaginación, por más fantástica que sea en su argumento, se apoya en las normativas del espacio social real. El niño, al vivir en su imaginación las aspiraciones bondadosas o agresivas, puede preparar con ello la motivación de sus actos futuros.

La imaginación, con toda su utilidad en la preparación para la actividad creativa, puede alejar al niño del mundo real, aportando debilidad a su vida espiritual.

La imaginación puede llevar al niño al callejón sin salida, creando imágenes perturbadoras que en realidad insistentemente persiguen al niño.

Aliosha (10, 2) experimenta el miedo ante las imágenes que le persiguen –a los árboles deformes, a los que él no solo les atribuye una espiritualidad interna, sino que estos ante su mirada pueden empezar a desplazarse en el espacio, presentar rasgos de la cara humana.

–¿Quieres librarte de ellos?

–Sí, mucho. Les tengo miedo. (De los materiales de V. S. Mújina.)

En este caso es necesaria una ayuda especial.

Como hemos indicado anteriormente, las imágenes de la imaginación en algunos niños pueden asemejarse a las imágenes eidéticas que no se destacan por la claridad y nitidez solamente, sino también por su dinámica –pueden cambiar involuntariamente ante la mirada interna del niño–. A la edad de siete-once años, el niño puede conservar la dependencia de las imágenes de la imaginación, pero, aplicando ciertos esfuerzos, él puede dirigir su aparición y el desarrollo, provocando el fluido libre de asociaciones visuales o sonoras o interrumpiéndolas por su propia voluntad. Las imágenes de la imaginación que surgen de modo involuntario sobrecargan al niño; para liberarse de su presión espontánea es necesario aplicar unos esfuerzos y control especial.

Yaroslav (9, 10) (reflexiona): «Yo veo constantemente ante mí imágenes de objetos que en realidad no existen. En ocasiones, tengo interés en seguirlas, pero, a veces, me canso de ellas… ¡Pero cómo me atosigan!»

–¿Hay imágenes que te asustan?

–Por supuesto.

–¿Cómo son?

–Son diferentes. Algunas son terroríficas en apariencia. Algunas son espantosas porque cambian permanentemente.

–¿Quieres librarte de ellas?

–Sí.

A Yaroslav se le propone dibujar las imágenes terroríficas. Él dibuja «algo». Le proponen romper el dibujo y con ello destruir la imagen temible. Yaroslav lo hace con desazón, bajo la presión de la autoridad de una persona, desconocida para él. Después le proponen dibujar otra imagen mala.

–¿Y luego la romperemos? ¿Dejará de estar conmigo?

–Sí. Lo más probable que así será.

–No estoy de acuerdo.

–¿Por qué? ¿Me dejarán todas y me quedaré sin la imaginación? No, no estoy de acuerdo. Que se queden.

–¿Pero tú te cansas de ellas?

–Sí… Pero son mis imágenes. ¿Cómo yo puedo dejarlas?

–¿Tienen un valor para ti?

–No lo sé… Estoy acostumbrado a tenerlas. Todo el tiempo sucede algo.

–¿Pero, y el miedo? A veces tienes miedo.

–Sí. Porque pueden cambiar rápidamente. El miedo tiene lo bueno y lo malo. Porque yo supero el miedo. Probablemente, es necesario por alguna razón… (De los materiales de V. S. Mújina.)

El niño puede experimentar la tensión de las imágenes de la imaginación que surgen, sentirse infeliz, pero él encuentra también los aspectos atractivos de la sumersión en el mundo de la imaginación que aparece espontáneamente, que se presenta para él como una realidad distinta que el mundo natural, objetal y social de las relaciones humanas.

La imaginación en la vida del niño juega un papel más importante que en la vida del adulto, presentándose con mucha mayor frecuencia y más frecuentemente admite la alteración de la realidad de la vida. El trabajo incansable de la imaginación es un camino por el que el niño conoce y domina el mundo circundante, un modo de salir de los límites de la experiencia práctica personal, una premisa primordial del desarrollo de la capacidad creativa y el modo de la asimilación de las normas del espacio social, lo último obliga a la imaginación a trabajar directamente a favor del desarrollo de las cualidades personales.

El desarrollo mental del niño que asiste al colegio se modifica cualitativamente gracias a las exigencias que presenta la actividad del aprendizaje. El niño ahora

está obligado a entrar en la realidad de los sistemas de imagen-signo y en la realidad del mundo objetal a través de la inmersión permanente en las situaciones de solución de diversas tareas vitales y del aprendizaje. Nombraremos las tareas principales que se resuelven en la edad escolar temprana: 1) la penetración en los misterios de la estructura lingüística, sintáctica, etc., de la lengua; 2) la asimilación de los significados y sentidos de los signos verbales y el establecimiento por propia cuenta de sus sutiles conexiones íntegras; 3) la solución de las tareas mentales, relacionadas con la transformación del mundo objetal; 4) el desarrollo de los aspectos voluntarios de la atención, la memoria y la imaginación; 5) el desarrollo de la imaginación como un modo de salir de los límites de la experiencia práctica personal como una condición de la creatividad.

3. Personalidad del niño de la edad escolar temprana

En la edad de siete-once años el niño empieza a entender que representa una cierta individualidad que, sin duda, es objeto de las influencias sociales. Él sabe que tiene el deber de estudiar y en el proceso del aprendizaje cambiar a sí mismo, asimilando los signos colectivos (el lenguaje, las cifras, las notas, etc.), los conceptos, los conocimientos y las ideas colectivas que existen en la sociedad, el sistema de las esperanzas sociales en relación con la conducta y las orientaciones de valor. Al mismo tiempo, él sabe que se diferencia de los otros y vive su singularidad, su autonomía intentando afirmarse entre los adultos y los coetáneos.

La autoconciencia del niño se desarrolla intensivamente y su estructura se refuerza, llenándose con las nuevas orientaciones de valor. Recurriremos al análisis de los cambios que suceden con los eslabones de la autoconciencia en la edad escolar temprana.

El nombre. Ya hemos indicado anteriormente que en condiciones favorables al niño de la edad preescolar, en la mayoría de los casos, le gusta su nombre, ya que él escucha constantemente cómo lo llaman cariñosamente.

Al entrar al colegio, el niño reflexiona sutilmente sobre la reacción de los compañeros de clase a su nombre infantil utilizado en casa. Si nota la ironía, la burla, intenta enseguida modificar las situaciones de disconformidad relacionadas con la reacción a su nombre. Él pide a las personas de su familia llamarlo de otro modo, lo que, sin duda, hay que tomar en cuenta.

Al mismo tiempo, si los coetáneos pronuncian con cordialidad el nombre del niño, él experimenta el sentimiento de una profunda satisfacción por ellos y por sí mismo. Porque, como escribía justamente J. Carnegi[11], para el hombre el sonido de su nombre cons tituye el sonido más dulce y más importante en el lenguaje humano.

Precisamente en el colegio, en el proceso de la comunicación permanente con los coetáneos, el niño empieza a valorar la relación amable hacia sí mismo, expresada también en la manera con la que se refieren hacia él. El niño intenta expresar su cordura del mismo modo, él aprende las formas amables para

dirigirse a alguien, incluido llamar al otro por su nombre. Las orientaciones de valor hacia el nombre se convierten en una norma de vida.

Al mismo tiempo, al entrar en el colegio, el niño debe aceptar también otro tipo de cómo se dirigirán hacia él, primero el profesor y después los niños, que pueden nombrarlo por el apellido.

El apellido representa una denominación familiar (genérica) heredada que se añade al nombre de pila en las situaciones oficiales. El niño, acostumbrado a su nombre de pila, inicialmente experimenta cierta tensión de que no escucha el modo de llamarle, habitual para él. Sin embargo, al observar que esa manera de dirigirse por el apellido es bastante común, especialmente en boca del profesor, el niño la acepta. Por supuesto, para el niño siempre es importante si junto con el apellido lo llaman por su nombre.

Los apellidos rusos reflejan la historia de las relaciones sociales entre las personas: unos apellidos son armoniosos y otros provocan una reacción de burla, de desprecio. Esta reacción surge como resultado de la sensibilidad ya formada en el niño hacia los fenómenos de la lengua. Algunos apellidos provocan la risa del niño simplemente porque coinciden con los nombres de las profesiones, los objetos, los animales: ciertos apellidos se remontan a los nombres-salvaguardias, y estos nombres habitualmente son diminutivos, que merman a propósito la dignidad; en algunos apellidos suena la composición diminutiva de los sonidos, que el niño ya ha oído y ha asimilado en la comunicación viva.

Los apellidos rusos existen ya durante varios siglos. En su origen se diferenciaban por los distintos significados y sentidos. Durante largo tiempo el apellido era un privilegio de la minoría. Los vasallos tenían «los apellidos de la calle», que no se registraban en los libros de la parroquia, no estaban oficialmente reconocidos. Sin embargo, paulatinamente, todas las personas obtuvieron apellidos. Tenían un origen diferente, eso sí: 1) surgían en base de los topónimos (los nombres geográficos); 2) aparecían en base de las profesiones (Luchnikov [de Luk – arco –esta y las otras, notas de la trad. –], Znájarev [de znájaŕ – curandero], Konoválov [de koń – caballo, y valit´ – tumbar], Svéchnikov [de svechá – vela], Skomorójov [skomoroj – bufón], etc.); 3) reflejaban las relaciones sociales (Batrakov [de batrak – criado]); 4) a las prendas de vestir (Láptiev [de lápot´ – alpargata]); 5) de los alimentos (Pirogov [de pirog – empanada]); 6) las costumbres y las ceremonias (Ríázhenyj [de riázheny – enmascarado], Panijidin [de panijida – funeral]); 7) de los nombres-

salvaguardias (Negodiáev [de negodiai – canalla], Durakov [de durak – tonto]), de los apodos no eclesiásticos (Negodiai, Durak), etc. Un lugar especial ocupaban los apellidos con los formatos diminutivo-despreciativos[12] - k(in). Por ejemplo, Vashur-kin, Ivan kin, Matvei kin, Potesh kin, Samar kin, Siom kin, Timosh kin, Yakim kin, etc.[13]

El profesor tiene la tarea social de preparar una charla con los niños acerca del origen de unos y otros apellidos y anticipar la posibilidad de que aparezcan motes y apodos ofensivos.

En la cultura infantil en el colegio surge a menudo una manera familiar de dirigirse uno a otro a través de las formas diminutivo-despreciativas: Pet´ka, Vańka, Koĺka, Mashka, etc. Frecuentemente esto forma parte de una cierta cultura infantil, la norma de la interacción, cuando los niños dejan de reaccionar externamente al menosprecio de la dignidad del otro. También en este caso el profesor debe prestar atención a cómo los niños se dirigen unos a otros. La eliminación de las formas inadmisibles en la comunicación favorece a la actitud interna de cada niño hacia la relación de valor consigo mismo y con el propio nombre. La forma diminutiva-despreciativa en la comunicación de las personas y la admisión de esta relación entre los villanos indignaba a B. G. Belinski, que en su «Carta a Gógol» escribía con cólera: «Rusia representa un cuadro espantoso del país, donde la gente no se llama por los nombres, sino por los motes: Vańka, Vaśka, Stieshka, Palashka.» Esta depreciación debe ser interrumpida en el nivel de la subcultura infantil. Solamente el nombre que suena con todo su valor y el apellido aceptado por las personas como dado proporcionan al niño el sentido de la dignidad propia, la seguridad de sí mismo, dando la posibilidad de apoyarle en sus pretensiones de aprobación.

En muchas regiones de Rusia, donde conviven los representantes de más de 200 etnias, precisamente en la primaria, el niño que entra por primera vez en la interacción más abierta con los múltiples factores sociales, descubre una diversidad sorprendente de denominaciones de nombres. El niño hasta entonces pueda que no tuvo ocasión de conocer esa variedad de los nombres, que se descubren ante él en calidad de signo, que permite clasificar al portador del nombre en un estrato social, una etnia determinada, una religión de antepasados.

En la misma clase, junto con los nombres auténticamente rusos Yaroslav y Olga, pueden haber nombres cristianos, Piotr, Pável, Ivan, María, Anna, Elena; nombres islámicos, Mohamet, Idris, Rasul, Fasil, Musa, Zagrat, Zugrá;

representantes de los pueblos paganos del Oriente Extremo, Tototo, Ainana, etc. Precisamente en la primaria, cuando se produce la adaptación del niño en condiciones de una amplia comunicación con los coetáneos, no solamente hay que presentar a los niños por sus nombres, sino transmitirles la importancia del patrimonio de las denominaciones de nombres en la cultura humana universal.

Este trabajo adquiere un significado especial actualmente, cuando muchos niños y sus familias, al encontrarse en situaciones extremas de problemas socioeconómicos, de catástrofes tecnológicas, de conflictos étnicos y armados, están obligadas a emigrar. A la par con la multitud de problemas que surgen ante la familia a causa del traslado a regiones nuevas, en el niño puede aparecer un problema personal, relacionado con su nombre, que es poco común para sus compañeros de clase.

La imagen externa. Las particularidades expresivas de la cara y la expresión corporal tienen gran significado para la autoconciencia del niño al final de la infancia. En este período se desarrollan intensivamente la mímica y la pantomímica.

La cara. Al final de la edad infantil sigue desarrollándose la constitución del rostro del niño. A los 8-9 años, el límite que divide la parte frontal de la cabeza en las mitades superior e inferior pasa por la línea de las cejas (mientras en los adultos, por la línea de las pupilas). Pero, lo más importante, la cara se enriquece notablemente con las acciones mímicas expresivas y la facultad de controlar esas acciones. El niño puede ejecutar ya libremente las expresiones activas asimétricas, realizar los movimientos activos sincrónicos y no sincrónicos de los músculos de la cara. El niño, contento, expresa diferentes estados expresivos, controlando los músculos mímicos de las cejas, de los ojos, de la boca, etc. Él mueve sus labios con facilidad: retuerce y estira hacia abajo el labio inferior, ensancha las comisuras de la boca, las eleva, como en una sonrisa, etc. Puede silbar alguna melodía, guiñar con los ojos (cerrar aisladamente el ojo derecho o izquierdo).

Al igual como el preescolar, el escolar temprano se ejercita en hacer muecas. El niño con interés trata a su fisonomía, disfruta del juego mímico complejo. Con la particularidad de que él entiende la necesidad de contener las emociones primarias.

Al final de la infancia el rostro del niño adquiere la expresividad comunicativa

de aquel entorno cultural donde él se desarrolla. Con las diferentes variantes de la mímica, heredadas de los antecesores más cercanos, en el rostro aparece una expresión especial, que corresponde al medio cultural al que pertenece el niño. Unos niños adquieren esas expresiones de la fisonomía mediante la imitación (la identificación) solamente, mientras a los otros se les enseña, además, cómo debe ser la cara «de un hombre educado».

El cuerpo. El niño en la edad escolar temprana ha avanzado en muchos aspectos en el desarrollo corporal. En los niños entre la edad desde los 6 hasta los 11-12 años no se observa habitualmente un desarrollo tan evidentemente veloz de los movimientos y las acciones corporales como sucedía durante los primeros seis años. Sin embargo, es solamente la apariencia externa del cuadro oculto del desarrollo corporal.

En la psicología se distingue el problema del así llamado estilo motor – ciertas partes y aspectos compuestos del equilibrio de las funciones motrices–. Así, el estilo motor demuestra el equilibrio entre la velocidad y la precisión del gesto. H. Vallon insistía en que la función motriz y la personalidad están unidas entre sí, en esa unión él buscaba «los orígenes del carácter».

El estilo motor y las posturas no reflejan las peculiaridades individuales solamente, sino también las culturales, el niño domina los movimientos dinámicos y las posturas estáticas fijas a través de la identificación directa con los adultos significativos (frecuentemente, del mismo sexo).

Un gran significado adquiere el control motor que se expresa en el tono muscular, que puede moderar las emociones. Esto permite, hasta ciertos límites, regular las acciones expresivas externas.

Un significado especial en este período adquiere la diferenciación de las acciones. Ya en la edad preescolar, en el transcurso del desarrollo motor, surge en el niño la especialización de la mano izquierda y la derecha. Para el niño que entra en el colegio se hace extremadamente importante determinar finalmente la especialización de la mano izquierda y la derecha.

Se considera preferible cuando una mano ejecuta las formas nuevas de la actividad humana, ya que esta integra y automatiza la secuencia gesticular. Se trata del dominio unilateral que no se refiere solamente a la mano, sino también a todas las partes simétricas del cuerpo, provistas de la función motriz autónoma.

El dominio unilateral aumenta progresivamente durante toda la infancia[14]. En la edad desde los 6 hasta los 10-11 años se establece el dominio unilateral expreso de la mano y de todas las partes simétricas del cuerpo, provistas de la función motriz autónoma. En este período se puede determinar la pierna dominante (sobre la que salta el niño o con la que golpea al balón), el ojo dominante (con el que mira por la ranura), el oído dominante (el que orienta hacia la fuente del sonido).

Cuando el niño se prepara para el colegio o se incorpora al primer grado, puede resultar que todavía no se determinó la mano dominante. Este niño enseguida se enfrenta a varios problemas.

La mayoría prevaleciente de los niños terminan siendo diestros, mientras que los zurdos representan una excepción.

Las tendencias del dominio del lado derecho tienen sus determinantes. P. Zazzo y J. Chato analizaron este problema. Según sus análisis, el predominio de las personas diestras está determinado por la estructura relativamente estable del sistema nervioso del hombre. Así, el hemisferio izquierdo del cerebro controla, en principal, las funciones motrices complejas (controla las funciones motrices del lado derecho del cuerpo). Los zurdos nacen en casos aislados, cuando el hemisferio derecho del cerebro, para lograr el equilibrio funcional general del sistema nervioso central, cimienta los fundamentos del predominio central, cuando el dominio central natural se encuentra bajo la amenaza de alguna lesión funcional (en este caso el hemisferio derecho asume las funciones del izquierdo). Se trata del concepto del zurdo patológico, a diferencia del zurdo normal (de la misma manera pueden haber los diestros patológicos). Según los mismos autores (P. Zazzo y J. Chato), el dominio unilateral es un factor de la cultura. Este puede ser producto de la educación tradicional, evocado por la necesidad de utilizar las herramientas y los objetos preparados para la mano derecha solamente. El ejemplo de los adultos provoca las acciones de imitación, que forman precisamente el dominio del lado derecho en la mayoría de los niños.

El dominio de la mano derecha se manifiesta con mayor claridad que el dominio del ojo o de la pierna y es más patente en la actividad del aprendizaje (por ejemplo, en la escritura), que en una actividad que se desarrolla espontáneamente (por ejemplo, al utilizar el cuchillo o tirar la pelota) (J. Chato).

El dominio de la mano izquierda constituye un problema escolar que tiene relación con el aprendizaje de la escritura. Los padres empiezan a preocuparse cuando percatan que el niño vacila eligiendo la mano para escribir o, al elegir la mano izquierda, escribe mal. Indudablemente, la precaria calidad de la escritura puede ser incluida en las dificultades de la selección unilateral. La tarea del psicólogo consiste en determinar la mano dominante en realidad, rechazando las vacilaciones, las preferencias forzadas, como el resultado de la presión de las personas que rodean al niño y de la reacción del niño hacia esa presión.

Si las pruebas indican el predominio estricto de la mano derecha o izquierda, el niño debe escribir con la mano dominante. Pero así sucede en raras ocasiones. Con mayor frecuencia se presentan dos casos: 1) cuando es imposible determinar la mano, el ojo, el pie dominante; 2) cuando se revela el carácter heterogéneo de los resultados: predomina la mano derecha, pero, el ojo izquierdo y el oído izquierdo; o el niño escribe con la mano derecha, pero corta con las tijeras con la mano izquierda, etc.

En casos semejantes, se recomienda atenerse al sentido común. Si el niño por la mayoría de los indicios es zurdo, es mejor que escriba con la mano izquierda. Si él es un zurdo «leve» o domina ambas manos igualmente, o es un diestro «leve», mejor que aprenda a escribir con la mano derecha.

Es necesario considerar la presión social a favor de los diestros. Lo que es totalmente justificado, ya que al niño le resulta psicológicamente difícil ser zurdo en el mundo de los diestros, especialmente en la clase donde los pupitres están situados para aprovechar la iluminación solar para los diestros, donde el sistema de la escritura del texto está estructurado considerando el desenvolvimiento natural de la mano derecha. Además, el zurdo, perteneciendo a la minoría o siendo único en la clase, parece una oveja negra a los ojos de sus compañeros: esto posiciona al niño en una situación de exclusión. Al mismo tiempo, si se le obliga al zurdo a escribir con la mano derecha, esto puede causar graves consecuencias (en el sistema locomotor, en el aprendizaje escolar, en las relaciones con otras personas, en la propia personalidad, etc.). Las dificultades en la parcialidad locomotriz pueden estar relacionadas con las dificultades en la orientación corporal general y en la organización temporal y espacial. En la psicología se demuestran los hechos relacionados con las dificultades que experimentan los zurdos en el aprendizaje de la lectura y de la escritura (N. Galifr-Granjon, M. Stenbeck, V. Mono y J. Ajuryaguerra). Sin embargo, los especialistas advierten que no se puede vulgarizar las recomendaciones y el

diagnóstico de tipo: «El niño tiene errores ortográficos. Esto demuestra la asimetría de su cuerpo…»

El siguiente problema del desarrollo corporal es el sistema de los movimientos coordinados, orientado hacia el logro del resultado. En este caso se trata de la praxis, como de un sistema de movimientos coordinados –así es la definición de J. Piaget.

La praxis la componen los actos combinados, subordinados al algún objetivo, que se desarrollan en el período del aprendizaje voluntario, inclusive si se elabora el automatismo de la secuencia gesticular: por ejemplo, ponerse la camisa, abrocharse, atar los cordones, peinarse, o saber utilizar algo, etc. En esta edad también puede haber una estructuración difícil, casi inejecutable, de la praxis compleja (el niño no puede escribir de un modo caligráfico). Estas dificultades pueden extenderse también sobre las acciones más simples (el niño no consigue atarse los cordones en los botines).

A veces, la calidad de los gestos elementales, necesarios para una u otra actividad (la velocidad, la precisión, la coordinación sensorial-motriz, etc.), está distorsionada. En este caso, se trata de cómo el niño no puede estructurar económicamente la forma espacial-temporal del conjunto gesticular subordinado a algún objetivo. Estas alteraciones se denominan dispraxias. Entre las alteraciones los especialistas incluyen: 1) las alteraciones puramente motrices (se observa la praxis defectuosa: los niños dominan mal los elementos gesticulares y su coordinación); 2) las alteraciones de la percepción y de la idea sobre el cuerpo (el esquema del cuerpo se presenta difuso, insuficientemente diferenciado y estructurado, se pierde la posibilidad de formar un sistema estable de orientación hacia la actividad con los objetos); 3) las alteraciones en la estructuración de la actividad en el tiempo y, especialmente, en el espacio, y en su simbolización; 4) las alteraciones afectivas; pueden ser secundarias o asociativas en relación con las propias alteraciones instrumentales, como el resultado del reflejo de su presión sobre el niño; estas pueden tener un carácter más profundo[15].

El niño de la edad escolar temprana se enfrenta a muchos problemas, precisamente porque entra en el colegio, donde el propio sistema de la enseñanza exige de él aplicar los esfuerzos para dominar el cuerpo y, en particular, la diferenciación de las acciones y la praxis como el sistema de los movimientos coordinados. Todas las particularidades corporales, sentidas por el niño, y la información acerca de estas particularidades, recibida de otros, forman en él la

imagen del cuerpo y la relación con este.

Un problema aparte para el niño que entra en el colegio constituye su constitución corporal. La complexión del niño determina su actividad motriz, el estilo motor, «los orígenes del carácter».

Lo que se trata del modo de la interacción con otras personas, este se determina, en gran medida, por cómo los padres reaccionan a la complexión del niño. Así, un niño asténico, enfermizo, con la coordinación de los movimientos subdesarrollada, puede irritar permanentemente al padre atlético. Habitualmente, en la cultura tradicional, ante un niño gordito o frágil, la preferencia se da a sus coetáneos de complexión normal. Los padres se sienten orgullosos por el hijo de constitución atlética, el profesor de gimnasia mira con aprobación a tal niño, estimulándolo con afán si él progresa en las clases de gimnasia. Resulta difícil convencer a los adultos de que los niños tienen grandes perspectivas en el cambio de la constitución corporal, ya que se comportan con toda la determinación: aplauden o no demuestran el entusiasmo, dependiendo de la complexión del niño.

Las clases de educación física proporcionan al niño la posibilidad de evaluar críticamente sus logros o sus fracasos en los ejercicios físicos, compararse con otros niños. El niño evalúa sus movimientos, la coordinación, la agilidad y la rapidez de las reacciones.

La imagen del «Yo» es también una imagen de las cualidades físicas, de la peculiaridad de la constitución corporal. Es muy importante estructurar correctamente las relaciones con el niño en relación con sus particularidades corporales, los éxitos o fracasos en los ejercicios físicos, en las acciones del aprendizaje especiales o cotidianas. Porque el cuerpo está abierto para la observación, su estática o la actividad motriz se perfilan fácilmente.

Por supuesto, el niño de edad escolar temprana, precisamente gracias al cuerpo, puede ocultar sus emociones fuertes, cohibir los movimientos expresivos profundos a través del refuerzo del tono muscular. Así, la vivencia intensa de la desdicha, del sufrimiento espiritual o de la furia, tiene sus formas innatas de expresión. Ch. Dárvin describió las emociones del hombre en el contexto de las vivencias subjetivas y la expresividad explícita. Escribía, por ejemplo, que la emoción de la furia «excita al cerebro, transmite la fuerza a los músculos y, al mismo tiempo, dota de energía la voluntad. Habitualmente, el cuerpo está

erguido, preparado para la acción inmediata, pero, en ocasiones, el cuerpo se inclina en dirección al ofensor y los músculos de las extremidades se tensan más o menos»[16]. De igual manera es fuerte la expresión de los otros estados emocionales –la ale gría, la ofensa, la cólera–. El niño ya puede correlacionar los estados propios con sus manifestaciones corporales.

En las condiciones de la enseñanza escolar, al niño se le exige la disciplina, lo que necesita la inhibición consciente de la expresión. Las emociones habituales inhibidas forman en el niño un tipo determinado de las posturas estáticas y de las reacciones motrices: el carácter entorpecido y contenido de los movimientos, las posturas defensivas, las posturas inmóviles de la preparación para la agresión. Dado que las posturas y los movimientos corporales no existen aisladamente, estos están relacionados en el nivel reflejo también con la mímica del niño. Precisamente las posturas, los gestos, la mímica dominante del niño demuestra su estado psíquico dominante.

En la psicología existe la idea acerca de los bloqueos energéticos corporales crónicos que surgen en el nivel físico[17]. V. Raih denomina estos bloqueos, mecanismos defensivos o «el blindaje del carácter», bajo lo que se sobreentiende de tensión muscular crónica, relacionada con la cohibición de las emociones desagradables.

La tensión que se acumula en los músculos del esqueleto humano a través del tono muscular expreso sostiene las posturas estáticas expresivas y crea la tipología de los movimientos y de los gestos. El estado predominante se hace fácil de interpretar. El niño cohibido, temeroso, el niño agresivo, el niño desenfrenado, comunica con sus manifestaciones corporales externas acerca de sus estados psíquicos habituales. En este caso se puede hablar sobre el idioma del cuerpo como protolengua: las posturas y los gestos expresivos habituales señalizan acerca del estado psíquico interior del niño antes del momento cuando él quisiera y pudiera comunicarlos al psicólogo.

La cultura tradicional presenta al cuerpo las exigencias arraigadas: el niño debe asimilar las posturas, la prestancia, la forma de sostener la cabeza «correctas», todo aquello que crea el tipo étnico, nacional de la representación física del hombre. Así, los habitantes de la parte europea de Rusia y los pueblos del Norte Extremo, siendo también habitantes de Rusia, tienen diferentes imágenes y estilos de las posturas corporales expresivas y de los movimientos, los que permiten «leer» en la escuela, determinadas históricamente de las expectativas

sociales, relacionadas con la imagen corporal del hombre. Además, la cultura presenta también sus propias expectativas, relacionadas con la identificación sexual del niño.

La imagen corporal[18] constituye una formación compleja que implica las peculiarida des corporales individuales, el sexo y las expectativas culturales tradicionales. Es muy importante que el niño pudiese sentirse y aceptarse como un ser único en el plano físico y psíquico, como el representante de su género y como el representante de su cultura, de su etnia.

Hay que prestar atención especial al desarrollo de la cultura física del niño. Desde los primeros años de colegio, precisamente en las clases de educación física los niños deben adquirir los hábitos y el interés estable hacia la práctica sistemática de los ejercicios físicos y del deporte.

El dominio de su cuerpo, la sensación del tono, la disposición para los juegos activos y la competición, todo esto debe cultivarse en la conciencia del niño como la alegría pura de la existencia, como la responsabilidad ante los otros: porque ser guapo, hábil y fuerte, estar limpio y cuidadosamente vestido significa dar motivo de alegría a los otros.

Las clases de educación física exigen del niño el dominio de su cuerpo. Para esto se elaboran las tareas de los ejercicios de desarrollo general y también las formas especiales de entrenamiento (la gimnasia, la preparación de esquí, la natación, los juegos activos). Los tipos mencionados de ocupaciones no constituyen el medio del desarrollo físico solamente, sino también de la formación mental y espiritual de la personalidad. Entre los juegos activos hay que incluir también los juegos nacionales que familiarizan al niño con las diversiones tradicionales, educan los rasgos del carácter esperados (la voluntad, la valentía, el coraje, la bondad). En los juegos de competición, que tienen reglas, se desarrollan la voluntad, la aspiración de realizar la pretensión de aprobación a través de los esfuerzos físicos. Al competir con sus coetáneos, el niño asimila una multitud de facultades físicas y desarrolla las cualidades personales, necesarias para la vida. Compitiendo directamente en estrecha comunicación corporal recíproca, el niño aprende a reflexionar sobre los otros y sobre sí mismo: él aprende a «leer» las posturas, los movimientos, la mímica expresiva del coetáneo, sus intenciones, lo que facilita la misma situación de competición; él aprende el diálogo del gesto, de la mímica y de la mirada; al mismo tiempo, él aprende a «ocultar» sus intenciones, ocultando su mímica y las posturas y movimientos corporales

expresivos y demostrando las muecas, las posturas y los movimientos «engañosos». En los juegos de competición el niño no solamente adquiere la capacidad de la reflexión sutil interior, sino también de enmascarar las intenciones genuinas bajo las acciones externas. El enriquecimiento de la experiencia reflexiva del niño en los juegos especiales de competición le ayuda a progresar en el plano del desarrollo personal y de la formación de la relación positiva consigo mismo.

Los juegos de competición proporcionan una serie de posibilidades para el desarrollo de la personalidad del niño. En la competición los niños se orientan hacia los logros de los coetáneos. La aspiración de «ser como todos» estimula el desarrollo físico del niño y lo eleva hasta el nivel promedio general. Al mismo tiempo, compitiendo, el niño pretende también «ser mejor que los otros». Él empieza a luchar por convertirse en ganador. La tendencia hacia la victoria estimula a quien está compitiendo. En el caso de obtenerla, el niño adopta la postura de vencedor: los hombros amplios, la cabeza levantada, su rostro se ilumina, los ojos brillan.

No obstante, en la competición está implícita la posibilidad del fracaso en comparación con los otros. En el caso de fracasar, el niño se derrumba enseguida, su postura expresa un estado de decaimiento: los hombros están tensos, la cabeza agachada, la mirada llena de lágrimas y de tristeza.

Si los juegos activos incluyen competiciones entre equipos, el niño que falló a su equipo puede escuchar réplicas ofensivas de sus compañeros. La obligación del profesor y del psicólogo es de prevenir situaciones semejantes. Aquí, es importante conferir la significación al espíritu de colaboración en equipo y al apoyo recíproco. El niño fracasado ya vive la falta de bienestar y el sentimiento de la insatisfacción profunda de sí mismo.

Es importante que la pretensión del niño a conseguir el éxito en los ejercicios físicos y los juegos no le priven de la aspiración hacia el éxito: el niño puede renunciar rápidamente a participar en los ejercicios físicos y las competiciones, ya que la imagen del «Yo» es una formación bastante frágil, y la devaluación del «Yo» propio y el cambio de la relación con uno mismo se producen circunstancialmente. Al mismo tiempo, el niño puede, a pesar de los fracasos, aspirar a tomar la revancha por el precio que fuere. Esto puede llevar a la frustración. Tanto en un caso como en otro, el niño de la edad escolar temprana debe recorrer el camino elegido por él. No es recomendable protegerle de los

fracasos posibles. El niño debe aprender a dominar la expresión del rostro y del cuerpo y también a no ceder en la obtención del objetivo planteado en los ejercicios físicos, dominar las acciones corporales y disfrutar de los logros conseguidos.

Con toda justicia escribía en relación con esto J. J. Rousseau: «Piensan solamente cómo preservar a su niño; pero esto es insuficiente: hay que enseñar a que él sepa cómo protegerse a sí mismo… El asunto… consiste en obligarle a vivir. Y vivir no significa respirar, significa actuar, significa utilizar nuestros órganos, sentimientos, capacidades, todas las partes de nuestro ser, que nos proporcionan la conciencia de nuestra existencia» (la letra cursiva es mía. V. Mújina)[19].

La pretensión de aprobación: los logros positivos y las formaciones negativas. El niño de la edad escolar temprana sigue aspirando abiertamente a recibir la aprobación de sus logros que corresponden a las expectativas sociales.

En este período prosigue el proceso de enriquecimiento de los motivos de la conducta con el contenido social nuevo. Un lugar especial empiezan a ocupar los motivos del estudio y los motivos del establecimiento de las relaciones con los adultos y los coetáneos en relación con la actividad del aprendizaje. En este período se reestructura de nuevo la esfera de las motivaciones y de las necesidades, lo que modifica cualitativamente el contenido de las pretensiones de aprobación. La actividad del aprendizaje con todos sus componentes se sitúa en el lugar principal en las pretensiones del niño de la edad escolar temprana. Esta encuentra su expresión en las relaciones del niño con los adultos y los coetáneos.

La pretensión de aprobación por los adultos. El niño en la edad escolar temprana porta consigo todo el complejo de los sentimientos, ya formados en la pretensión de aprobación. Él posee los escrúpulos y nosotros podemos apelar a estos cuando el niño comete alguna falta. Él sabe qué significa el deber, tener la obligación. Se despierta en el niño el sentido de orgullo o de vergüenza, dependiendo del acto. Él puede estar orgulloso no solamente por el acto aprobado por el adulto, sino también por sus cualidades positivas (la valentía, la franqueza, la disposición de compartir algo con los otros), de las cuales él está plenamente consciente. Él puede avergonzarse no solamente por el fallo percatado por el adulto, sino también por sus manifestaciones (la

cobardía, la grosería, la avaricia, etc.), que él mismo valora como indecentes. Estos sentimientos del niño, indudablemente, influyen en el desarrollo de su personalidad. Sin embargo, hay que acordar que los sentimientos negativos, al surgir en el niño en relación con un hecho determinado, al brotar, se desvanecen rápidamente. Porque el niño de la edad escolar temprana, al igual como el preescolar, sigue aspirando a tener una autoestima positiva.

«Yo soy bueno», es una posición interna del niño en relación consigo mismo. En esta posición radican grandes posibilidades para la educación. Al aspirar hacia la aprobación del adulto, el escolar temprano intentará confirmar su necesidad de esta aprobación.

El escolar temprano, al ver en el adulto y en los niños mayores un ejemplo, al mismo tiempo pretende recibir la aprobación de los adultos y de los adolescentes. Gracias a la pretensión de aprobación, él cumple con las normas de la conducta, procura comportarse correctamente, tiende a los conocimientos, porque su buen comportamiento y los conocimientos se convierten en el objeto del interés constante de los mayores. (Dedicaremos un espacio especial para hablar sobre las pretensiones de aprobación en la actividad del aprendizaje.)

La aspiración de autoafirmación estimula al niño para el comportamiento normativo, para que los adultos confirmen su dignidad. No obstante, la aspiración de afirmación propia en el caso, cuando el niño no es capaz o experimenta dificultades de cumplir lo que se espera de él (en primer lugar, sus éxitos en el colegio), puede constituir la causa de sus caprichos incontenibles.

El capricho que consiste en repetidas lágrimas, las travesuras arbitrarias, que se presentan como un medio para llamar la atención, para «vencer» las formas sociales adultas, primitivas en esencia, del comportamiento. Como regla, suelen ser caprichosos los niños que tienen fracaso escolar o están demasiado consentidos por sus padres, o bien los niños a los que se presta poca atención, o, finalmente, los niños debilitados, sin iniciativa, retrasados en comparación con sus coetáneos. En todos los casos estos niños no pueden satisfacer la aspiración de autoafirmarse por otros caminos y eligen el modo infantil, sin perspectiva, para llamar la atención. El comportamiento del niño con las acentuaciones todavía ocultas puede también adquirir la forma de caprichos, lo que posteriormente puede revelarse en la conducta antisocial en la edad adolescente.

Nikita (10,10) se destaca por las dificultades en su conducta. Él estudiaba bien en el colegio, pero su disciplina preocupaba al profesor. Su madre vivía en tensión permanente.

El chico se orienta en arte con una extraordinaria capacidad. El museo de A. S. Pushkin es para él «su casa», allí pinta y mira los cuadros. Sin embargo, sorprendía la ausencia de las emociones en relación con el contenido de los cuadros, en su lugar, una valoración intelectual de las propiedades del color, de la composición, del tema. El niño tiene talento, sus cuadros varias veces obtienen premios en las exposiciones infantiles internacionales.

Nikita tocaba instrumentos de percusión, el xilófono en el conjunto de una famosa escuela musical.

Sin embargo, el chico deja la pintura, no va al museo «porque esta gente está cerca de los cuadros durante horas»; deja de asistir a la escuela musical porque «esta profesora es una tonta». En la familia demuestra agresión y disfruta que sus gritos asustan a su madre y a su hermana. Amenaza a la hermana: «¡Te mataré sin falta!» A la madre –una mujer intelectual, tranquila– a menudo le grita: «¡Eres una borracha! ¡Has bebido vodka!» (la madre no bebe alcohol).

En el colegio procura no destacar, intenta con todas sus fuerzas estandarizarse, pero fracasa y delata su agresión. Amenaza con matar a su profesora y a los otros profesores que empiezan a apaciguarle.

Cuando en el colegio le regañan, está callado. Aparentemente abstraído.

Profesora: Nikita, ¿por qué gritas, amenazas, peleas? ¿Qué puedes decir?

…

Profesora: Te trasladaremos a la enseñanza individual…

Nikita está callado.

En casa dice a la madre: «No puedo prometer. Las promesas se hacen cuando son posibles de cumplir. Esta tía (sobre la profesora) se comportó tan mal que los chavales dijeron que querían matarla.»

Al mismo tiempo, dice llorando a la madre: «Nadie me quiere. No me necesita nadie.» La madre intenta convencerle de lo contrario, pero él exige: «Entonces, llévame a dormir contigo. ¡Mi hermana puede y yo no! Ella es mayor que yo…» Siendo aún joven, Nikita acabó en la cárcel. (De los materiales de V. S. Mújina.)

Las formas de la conducta antisocial del niño de la edad escolar temprana que sobrepasan los límites de los caprichos requieren una atención especial del psicólogo.

En la norma las pretensiones de aprobación por los adultos se corresponden a las expectativas sociales y deben ser corregidas en el nivel de la comunicación cotidiana del niño con los padres y sometidas a la influencia del sentido común.

El ingreso al colegio constituye el momento crucial en la vida del niño, que modifica en general la jerarquía de sus pretensiones de aprobación. El ingreso al colegio es un paso hacia el nuevo modo de vida y las condiciones de la actividad, es un paso hacia la nueva situación en la sociedad, las relaciones recíprocas con los adultos. Se modifica el factor del lugar, las condiciones sociales, que determinan el desarrollo y la propia vida del niño. La nueva situación en la sociedad consiste en que el niño pasa de la existencia libre de las obligaciones permanentes hacia la actividad socialmente significativa, obligatoria: el deber de estudiar. Ahora está sometido al sistema de las reglas rígidas, obligatorias para todos, tanto escolares, como generales sociales.

En el colegio entre el niño y el profesor se establece un tipo especial de relaciones recíprocas. El profesor no es solamente un adulto que provoca o no la simpatía del niño. Él es un mediador de los conocimientos, entre cuyas funciones se encuentra la transmisión de los logros de la cultura, de la experiencia de la humanidad al niño. Además, el profesor es el portador real de los requerimientos sociales hacia el niño como alumno. La participación común en la actividad social origina el nuevo tipo de las relaciones recíprocas: el profesor pregunta y el alumno responde, el profesor explica y el alumno debe entender y cumplir; el profesor evalúa y el alumno lo acepta como debido. Además, el niño debe estar orientado para corresponder a las expectativas del profesor y recibir su aprobación.

La actividad rectora del escolar temprano por su contenido y organización es la

actividad del aprendizaje. La asimilación de los conocimientos constituye el objetivo principal que se presenta en su forma pura. Pero en la actividad del aprendizaje está orgánicamente incluido también el segundo –por orden, pero no por significado– objetivo: el niño, además, debe estar educado correctamente.

La forma principal de la organización del trabajo escolar de los escolares son las clases, cuyo tiempo está calculado hasta el minuto. Durante las clases todos los niños deben seguir las indicaciones del profesor, cumplirlas correctamente, no distraerse y no ocuparse de otros asuntos. Todas estas particularidades de la vida y de la actividad del escolar presentan unas altas exigencias hacia los diferentes aspectos de su personalidad, sus cualidades psíquicas, los conocimientos y las habilidades.

El escolar aprende a tratar los estudios con responsabilidad, porque está obligado a cumplir las exigencias y las reglas de la vida escolar y corresponder a las expectativas de su familia.

La pretensión de aprobación entre los cercanos y los profesores incita y obliga al niño a desarrollar el ahínco, los hábitos del autocontrol y de la autoestima.

El cambio del lugar en el sistema de las relaciones sociales, el paso a la posición de alumno del escolar, crea la situación de la abertura psicológica del niño. El niño que ya confía en el adulto, en la situación vital, nueva para él, con disposición (o sin oponerse) acepta las exigencias del profesor; esto afecta también las exigencias relacionadas con la disciplina. Con la particularidad de que el niño no asimila sin pensar ni reaccionar emocionalmente a las reglas, nuevas para él, sino que experimenta la medida de la admisión, de la posibilidad de transgredir estas reglas, de evitar su cumplimiento o entablar una discusión con el profesor. Citaremos algunos ejemplos de las reflexiones de los alumnos del primer grado hacia las formas nuevas para ellos de castigo por infringir las reglas del comportamiento en la clase.

2 de septiembre (las clases empiezan el 1 de septiembre – nota de la trad. –).

Kirill: Hoy pusieron de pie (al lado del pupitre, para llamar la atención, V. M.) a un niño y a una niña que estaban mirando el abecedario, mientras que tenían que estar quietos y escuchar. La profesora dijo: «Niños, miradles todos. ¿Todos han visto quién rompe el orden?

4 de septiembre.

Kirill: ¿Te dijo la profesora qué desagradable incidente tuvimos?

¿Qué pasó?

Kirill: Yo estuve de pie al lado del pupitre.

¿Y por qué?

Kirill: Se me olvidó. Pero es un castigo menos vergonzoso. En general, todos los castigos son vergonzosos… ¡Ah! ¡Recuerdo! ¡Yo he chillado! Ja-ja-ja… (Se ríe.) No sé cómo me salió.

8 de octubre.

Andrei: ¿Sabes qué castigo es el peor? Cuando te echan de la clase… Así castigaron a Zhenia. Y también al otro niño…

30 de octubre.

Andrei: Hoy me han castigado. ¡Pero yo no tengo la culpa! Sabemos que: cuando entra un adulto hay que levantarse. Yo vi que Lena no se levantaba. Yo le estaba diciendo, y después la tiré del pelo. Y Gosha me dijo: «¡No toques a la chica!» Yo la tiré del pelo otra vez. Gosha me golpeó… Y yo a él. Nos pusieron de pie a ambos. Pero la culpa la tiene Lena.

Kirill: Sí, tenemos estas reglas, hay que levantarse… Andrei también tiene la culpa. Taisia Alekseevna (la profesora) podría aclarar el asunto sin él. Gosha es el mejor.

Andrei: Sí, por supuesto. Pero Lena es la que menos razón tuvo. Si decimos la verdad. (De los materiales de V. S. Mújina.)

Las relaciones del niño de la edad escolar temprana hacia las normas del comportamiento no tienen un carácter singular. Estas constituyen para él también la tarea intelectual, de aclarar qué reglas existen, cómo castigan y por qué faltas, qué castigos son «vergonzosos» y cuáles no son «tan vergonzosos». De modo que en la primera etapa del aprendizaje escolar él puede no tanto experimentar el sentido de la vergüenza como razonar en relación de las normas. El niño todavía tendrá que conocer las normas del comportamiento, asimilar las relaciones emocionales con estas normas, formar la necesidad de la disciplina, del cumplimiento de las normas escolares y después pretender hacia la aprobación del profesor no solamente en la esfera del estudio, sino también en el cumplimiento de esas normas. Por eso, las normas que asimila el niño hay que elevarlas en su conciencia hasta la comprensión de su compromiso, de su obligatoriedad. El comportamiento del niño no debe estar determinado por el castigo, sino por la compresión de la necesidad de cumplir las normas.

Los adultos se presentan ante el niño como un cierto ideal de sus posibilidades futuras. Muchos actos de los niños están mediados por la relación hacia el adulto.

Los adolescentes provocan en los escolares tempranos una relación especial, la admiración de su agilidad, su coraje, su autonomía. El escolar temprano considera al adolescente, como a sí mismo, un niño. Él mira con gran cariño al adolescente, viendo en este su futuro, si no inmediato, pero completamente posible.

La pretensión de aprobación entre los coetáneos. En la edad escolar temprana los escolares establecen unas relaciones complejas, donde están entrelazadas las relaciones de la simpatía de edad hacia el coetáneo y las relaciones de competición. Las pretensiones hacia el éxito entre los coetáneos ahora se elaboran, ante todo, en la actividad del aprendizaje o en relación con la actividad del aprendizaje.

Ahora ya en la actividad del aprendizaje la necesidad de aprobación se manifiesta en dos planos: por un lado, el niño desea «ser como todos», y por el otro, «ser mejor que todos».

La aspiración de «ser como todos» surge en las condiciones de la actividad del aprendizaje por muchas causas. En primer lugar, los niños aprenden a dominar los hábitos del estudio y los conocimientos especiales, obligatorios para esta

actividad. El profesor controla toda la clase e incita a todos a seguir el modelo propuesto. En segundo lugar, los niños conocen las reglas del comportamiento en la clase y en el colegio, que se presentan a todos juntos y a cada uno por separado. En tercer lugar, en muchas situaciones el niño solo no puede elegir la línea de la conducta, y en este caso él se orienta hacia el comportamiento de los otros niños. En la edad escolar temprana, en general, pero en el primer grado en especial, son propias al niño las expresas reacciones de conformismo frente a las situaciones desconocidas para él.

Se realizó un experimento con los escolares de primaria, que representaba una modificación del método del grupo testaferro de S. Ach. Según S. Ach, el grupo testaferro es un grupo especialmente organizado de personas, que están confabulados con el experimentador. El experimentador les pide que en el transcurso de la prueba los miembros del grupo dieran por turnos las respuestas erróneas a una pregunta concreta. Dado que el sujeto no sospecha la confabulación, él se considera miembro del grupo. Precisamente por eso el grupo se denomina testaferro.

En este experimento se eligieron tres niños a los que se les explicaron que hay que dar una respuesta determinada a cada pregunta. La explicación más cómoda para el grupo infantil sustitutivo de la necesidad de las respuestas erróneas fue la siguiente: «Nosotros tenemos que averiguar si los chavales de vuestra clase saben diferenciar los colores, y para ello sería bueno confundirlos. Como en el juego del enredo.»

Los experimentadores sientan al grupo de simulación y al sujeto en una fila. (El sujeto se sitúa, como si fuera por casualidad, al extremo de la fila.) El experimentador da instrucciones al grupo, explicando que ahora enseñará unas láminas y los niños deberán decir de qué color son los cuadrados en estas láminas. El experimentador aparentemente explica a todos (el grupo testaferro se acuerda de la confabulación). La prueba empieza solamente cuando el experimentador está seguro de que el sujeto ha comprendido lo que se le exige.

La primera presentación. En la lámina hay dos cuadrados de color rojo vivo, iguales de tamaño.

El experimentador señala al cuadrado izquierdo y pregunta a un niño del grupo

testaferro: «¿De qué color es este cuadrado?» –«Rojo» –contesta el niño.

El experimentador señala al cuadrado derecho: «¿De qué color es este cuadrado?» –«Rojo» –debe ser la respuesta.

Después preguntan al segundo y al tercer niño del grupo testaferro. Finalmente, ofrecen responder al sujeto.

La segunda presentación. En la lámina hay dos cuadrados. La intensidad del color del izquierdo es igual al de la primera lámina, el cuadrado es rojo vivo. El derecho es de menor colorido, se le podría denominar como rosado.

Todos los miembros del grupo de simulación contestan a la pregunta «¿De qué color es el cuadrado?» que ambos cuadrados son rojos. Por último responde el sujeto.

La tercera presentación. En la lámina hay dos cuadrados. El cuadrado izquierdo es de una intensidad constante, rojo vivo. El derecho es la mezcla de dos colores, de color rosa y azul claro. Todos los miembros del grupo testaferro describen como rojo primero el cuadrado izquierdo y después el derecho. El sujeto contesta último.

La cuarta presentación. En la lámina hay dos cuadrados. El izquierdo, rojo vivo; el derecho, azul aguado. Todos los miembros del grupo de simulación denominan al cuadrado izquierdo rojo y el derecho, también rojo. El sujeto contesta último.

La quinta presentación. En la lámina hay dos cuadrados. El izquierdo, rojo vivo; el derecho, azul intenso. Todos los miembros del grupo de simulación denominan, primero el cuadrado izquierdo y después el derecho, como rojo. El sujeto contesta último.

Los resultados. (Las respuestas de los sujetos acerca del color de los cuadrados derechos en las cinco presentaciones.)

1. Valeri A. La presentación Nº1 – «rojo», Nº2 – «rojo», Nº3 – «rojo», Nº4 – «rojo», Nº5 - «rojo». (Aparentemente está tranquilo.)

2. Ira L. Nº1 – «rojo», Nº2 – «rojo», Nº3 – «rojo», Nº4 – «rojo», Nº5 - «rojo». (Aparentemente está tranquila.)

3. Seriozha M. Nº1 – «rojo», Nº2 – «rojo», Nº3 – «rojo», Nº4 – «rojo», Nº5 - «rojo». (Muy excitado, la mirada angustiosa.)

4. Seriozha T. Nº1 – «rojo», Nº2 – «rosado», Nº3 – «se me olvidó, existen lápices de este color», Nº4 – «azul», Nº5 – «¿Por qué rojo? Es azul». (Está muy contento de participar en la prueba.)

5. Marina F. Nº1 – «rojo», Nº2 – «rosado», Nº3 – «rojo», Nº4 – «rojo», Nº5 – «rojo». (Su rostro refleja el desengaño.)

6. Kolia L. Nº1 – «rojo», Nº2 – «rojo», Nº3 – «rojo», Nº4 – está callado, Nº5 – está callado. (La cara expresa la enajenación. Mira con sospecha al experimentador.)

7. Gosha Z. Nº1 – «rojo», Nº2 – «rosado», Nº3 – «morado», Nº4 – «rojo», Nº5 – «rojo». (Está perplejo. Intenta hacer una pregunta, pero no la hace.)

8. Misha L. Nº1 – «rojo», Nº2 – «rojo», Nº3 – «rojo», Nº4 – «rojo», Nº5 – «rojo». (Mira con atención a la lámina, procurando dominar su rostro y no delatar la sorpresa.)

9. Zhenia K. Nº1 – «rojo», Nº2 – «rosado», Nº3 – «rojo», Nº4 – «burdeos», Nº5 – «azul, por supuesto». (Contesta rápido. Pregunta: «¿Y para qué es todo esto?»)

10. Masha M. Nº1 – «rojo», Nº2 – «rosado», Nº3 – «morado», Nº4 – «celeste», Nº5 – «azul». (Está nerviosa.)

11. Lena U. Nº1 – «rojo», Nº2 – «rojo», Nº3 – «rojo», Nº4 – «rojo», Nº5 – «rojo». (Está nerviosa. Pasa la mirada de un niño al otro.)

12. Lena T. Nº1 – «rojo», Nº2 – «rojo», Nº3 – «rojo», Nº4 – «rojo», Nº5 – «rojo». (Inicialmente la cara presenta la expresión de asombro. Después procura dominar la mímica.)

13. Kirill J. «rojo», Nº2 – «rosado», Nº3 – «morado», Nº4 – «celeste», Nº5 – «azul». (Contesta seguro.)

14. Andrei J. «rojo», Nº2 – «rojo», Nº3 – «rojo», Nº4 – «rojo», Nº5 – «rojo». (Confusión, está asustado.)

Y así toda la clase. Más arriba están citadas las respuestas de los niños del jardín de la infancia. En la situación típica, cuando estos niños estaban en el grupo preparatorio, revelaban plena autonomía.

En casa Andriusha pregunta: «Mamá, ¿y por qué ellos daban respuestas tan tontas? ¿Al azul lo llamaban rojo?»

–¿Y por qué tú llamabas al azul rojo?

Andriusha: ¿Yo? Yo como todos… ¿Pero, por qué ellos contestaban así?

–Sabes, es un experimento… Miraban quién no sabe pensar por sí solo y repite tras los otros.

Andriusha: ¡No es justo! Que me pregunten de nuevo. ¡Yo lo sé!

–No hay nada «de nuevo». En adelante, piensa como se debe. Hay que ser independiente.

Andriusha: No es justo… Nunca más caeré en vuestras bromas.

–Muy bien.

Andriusha: Ya verás. (De los materiales de V. S. Mújina.)

En las situaciones desconocidas el niño en la mayoría de las ocasiones sigue a los otros, a pesar de sus conocimientos, a pesar de su sentido común. Con esto, independiente de la conducta elegida, él experimenta el sentimiento de una fuerte tensión, de la confusión, del temor.

El comportamiento conformista, el seguimiento de los coetáneos, se convierte en típico para los niños de la edad escolar temprana. Esto se manifiesta en el colegio durante las clases (los niños, por ejemplo, a menudo levantan la mano siguiendo a los otros, pero, como sucede en ocasiones, internamente ellos no están preparados en absoluto para responder); esto se manifiesta en los juegos de grupo y en las relaciones recíprocas cotidianas.

La aspiración de «ser mejor que todos» en la edad escolar temprana se

manifiesta en la disposición de ejecutar más rápido y mejor la tarea, resolver la tarea correctamente, escribir el texto, leer con expresión. El niño tiende a afirmarse entre los coetáneos.

Las normas de la evaluación de los escolares dice: en la evaluación de los conocimientos de los escolares de primaria se utilizan las formas verbales de estimulación para obtener éxitos en el aprendizaje e indicaciones hacia las deficiencias en la asimilación del material estudiado, de acuerdo con las exigencias contempladas en el programa. Los conocimientos y las habilidades de los escolares deben corresponder a las exigencias, determinadas por el programa; el trabajo no se evalúa en puntos.

La evaluación de los conocimientos de los escolares con ayuda de la nota tiene consecuencias psicológicas profundas.

Un método especial de las evaluaciones de las respuestas de los escolares del primer grado por los expertos demostró que presentan mejores resultados los niños, cuyo trabajo es sistemáticamente evaluado por el profesor con una nota (la puntuación promedia, 4,27. En la escala de 5 puntos –nota de la trad.–); los niños cuyo trabajo no se evalúa con una nota presentan menos progreso (la puntuación promedia, 4,22). Estos datos numéricos, por sí solos, no demuestran diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, la propia nota ejerce una influencia significativa sobre el estado psíquico del niño en el colegio.

El niño asiste al colegio con emoción y alegría. Él, en la medida de su edad, comprende la necesidad de estudiar, acepta el estado de ser escolar, algo nuevo para él. Durante muchos años se practicó la evaluación de los conocimientos del escolar temprano con una nota. El significado de la nota alcanza rápidamente la conciencia del niño. Porque la nota es un signo. Y, como cualquier signo, esta asume el significado de los conocimientos que se evalúan.

Si en la práctica de la evaluación de los progresos de los niños se introduce la nota, ellos comprenden rápidamente el significado de las notas «2», «3», «4», «5». La nota «2» significa que tú no cumpliste la tarea, que tu trabajo no vale para nada. La nota «3» significa que tú cumpliste la tarea, pero tu trabajo es «mediano», «regular». Las notas «4» y «5» significan que la tarea se ejecutó

bien y excelente.

La psicología de la percepción de las notas por el niño es tal que muy pronto la nota, el signo de su éxito (fracaso) en la actividad cognoscitiva, se convierte en el signo que evalúa su personalidad en general. La reacción de los adultos, por supuesto, favorece a este proceso. Los padres y los conocidos (a menudo los desconocidos también), ante todo, preguntan al niño qué notas tiene en el colegio. Y, además, expresan la satisfacción de las notas más altas solamente. En relación con las otras notas se expresa la desilusión, lo que traumatiza automáticamente al pequeño.

El profesor, utilizando la nota en calidad de instrumento pedagógico, estimula a que los niños empiecen a evaluarse unos a otros a través de las notas obtenidas. Si la nota se presenta en calidad de criterio de la evaluación del niño, él empieza a coleccionar los signos que lo presentan bajo una mejor luz, él empieza a coleccionar las «5».

Kirill dice orgulloso: ¡Ya tengo diez «5»!

–Y ¿cuánto tiempo seguirás contándolas?

Kirill: ¡Durante diez años! Es interesante saber cuántos «5» obtendrá una persona.

Toda la clase, donde estudian Kirill y Andrei, se ocupan del cálculo de las notas. (De los materiales de V. S. Mújina.)

Una investigación especial sobre las pretensiones de aprobación demostró cómo las notas malas de un niño provocan el sentimiento de alegría maliciosa en otros niños. A su vez, el éxito provoca en otros el sentimiento de envidia.

Andriusha vino del colegio entusiasmado.

–¡Tengo un «5» en aritmética y en dictado! Hoy hemos escrito un dictado.

Kirill: Y yo tengo un «4» solamente. Empecé una oración con la letra minúscula. Aunque lo corregí, salió con un borrón. Es por eso.

Le dicen: «Cuatro es una buena nota.» Kirill queda de acuerdo, pero no se siente convencido. Dentro de algún tiempo, Kirill empieza a ponerle pegas a Andrei, que está jugando. Exclama: «¡Qué bobada estás haciendo!» Coloca al lado del hermano una silla e intenta impedirle jugar. Le proponen a Kiriusha sentarse solo en la otra habitación.

Kirill (con desafío): Yo no quiero estar sentado aquí. Me levantaré y me iré.

–Bien. Levántate y vete.

Kirill: No quiero irme. Estaré aquí.

–¡No, vete!

Kirill: Lo entendí. Me comporto mal.

–¿Le envidias a Andriusha?

Kirill: ¡No! Pero, ¡¿sabes qué palabras malas decía él?!

–Estás hablando de otro asunto. Pero, ¿acaso no puedes alegrarte por tu hermano? Andriusha nunca envidia a tus «5».

Kirill: Yo tampoco le envidio. (De los materiales de V. S. Mújina.)

De ese modo, en el niño puede producirse un conflicto (del estado y de la conducta) en relación con la nota mala obtenida o en relación con que otro niño tiene una nota mejor.

La nota, como magníficamente definió Sh. A. Amonashvili[20], representa a Baba Yagá (una bruja de los cuentos rusos de hadas –nota de la trad.–) disfrazada de una Hada Buena. Precisamente por eso la nota dificulta especialmente la vida de los niños. Al empezar a comprender la dependencia de su situación en la clase por la nota, el niño la convierte en fetiche, un signo que determina su lugar en la vida. Por eso una nota baja traumatiza a la psique, crea complejos de

inferioridad, y por el contrario la nota alta favorece a que el pequeño sea presumido y soberbio.

Frecuentemente los profesores intentan sustituir las notas por los asteriscos, las banderillas, por los globos de diferentes colores y otro tipo de representación. Pero esto no salva la situación, ya que en cualquier forma se conserva la dependencia del niño de la nota. Cualquier signo, en cuanto adquiera el significado de nota, provoca en el niño las reacciones correspondientes: si el niño recibe el signo del fracaso, él se entristece, y si recibe del éxito, se pone contento. Todo tipo de signos en calidad de una nota crean la misma situación psicológica que la nota.

Cada actividad goza de su propio prestigio. La nota, que el alumno recibe durante la clase, es una medida objetiva de sus conocimientos, que sirve para medir cómo él cumple las obligaciones del estudio. Una nota mala no puede ser compensada por la obediencia, ni por el arrepentimiento, ni por los éxitos en otras ocupaciones. En calidad de una nota para el niño puede presentarse el aplauso del profesor, las señales condicionales introducidas por este, y, finalmente, las notas expresadas numéricamente (5, 4, 3, 2 e inclusive 1). La actividad del aprendizaje no desarrolla en el niño solamente la necesidad de alcanzar el éxito en los estudios, sino también presentarse ante los coetáneos que le rodean. Precisamente la aspiración de afirmarse entre los compañeros de la clase modifica las actitudes del niño para estudiar.

Los escolares tempranos sustituyen fácilmente los propios conocimientos por los símbolos de los conocimientos, ya que es muy importante afirmarse entre los otros y demostrar su ventaja sobre los otros. Estos niños empiezan a coleccionar símbolos: calculan los asteriscos, los puntos de colores, las anotaciones, todo lo que les ofrecen los profesores para evaluar los éxitos. Con esto, los que han obtenido mayor éxito se entusiasman, presumen y los de menos éxito decaen, empiezan a envidiar.

En ocasiones, las pretensiones del niño hacia un lugar significativo en la actividad del aprendizaje pueden adoptar unas formas inmorales. El fracaso, el fallo de los otros puede provocar el sentimiento de superioridad.

Si la relación del adulto con el niño referente al éxito o el fracaso en los estudios se estructura sobre la comparación entre él y los otros niños, entonces, en el niño puede surgir, al mismo tiempo, la disposición para lograr el éxito y la

enajenación de los otros niños que le acompañan. Esto enseguida se revela en el comportamiento: la envidia, la competición se convierte en los acompañantes habituales de las relaciones infantiles.

El niño que pretende ser aprobado le resulta difícil alegrarse por el éxito del otro o compadecer al fracaso del otro. Además de la actividad del aprendizaje, en otras situaciones, importantes para la comunicación infantil, el niño también tiende a autoafirmarse. Los niños permanentemente comparan sus propios logros con los progresos de los otros. Es importante para ellos: «¿Quién es más hábil?», «¿Quién es el primero?», etc. Un niño lanza mejor las piedras. El otro se destaca por una mayor agilidad en la lucha. El tercero cuenta fabulosamente cuentos. Un niño canta mejor que todos. Otra es la más guapa. La tercera es la más bondadosa, etc. Cuando existe «el más adelantado», los otros quieren tomar la revancha, comienza la lucha, la rivalidad. El motivo de la competición proporciona unas vivencias emocionales agudas: en el caso del fracaso y los fallos, el niño se amarga hasta las lágrimas, para compensar su fracaso presume de algo o persigue al niño que tuvo mayor éxito; en el caso de triunfar, el niño se entusiasma y de nuevo se fanfarronea. El motivo de la competición se apela en el amor propio, estimula al niño para perfeccionar sus capacidades y habilidades, y, al mismo tiempo, crea en él el estado de angustia. La vida interior del niño está llena de tensión.

Al mismo tiempo, un significado primordial para el desarrollo de la personalidad del escolar temprano adquieren los motivos del establecimiento y de la conservación de las relaciones recíprocas positivas con los otros niños. Como ya hemos escrito, la necesidad de las emociones positivas constituye la primera necesidad humana. Por eso, el deseo del niño de merecer la aprobación y la simpatía de los otros niños es uno de los motivos principales de su comportamiento.

La aspiración de establecer las relaciones recíprocas con los coetáneos determina también el carácter del niño, él quiere no solamente ser leal, sino también agradable con los otros niños. Con esto, si se trata de los niños a los que el niño está acostumbrado y con quienes él ya estableció relaciones amistosas, aquí él puede manifestar la independencia en los razonamientos y los actos. En las relaciones recíprocas con los coetáneos conocidos, el niño ya puede oponerse si le ofrecen decir o hacer algo que contradice sus conocimientos y las normas de la conducta, su sentimiento interior de la decencia.

La identificación sexual. El escolar temprano ya sabe a qué género pertenece. Él ya entiende que esto es irreversible e intenta afirmarse como un chico o una chica.

Un chico sabe que él debe ser valiente, no llorar, dejar pasar a todos los adultos y a las chicas. El chico observa las profesiones masculinas. Él sabe qué es el trabajo masculino. Él mismo intenta aserrar algo, clavar un clavo. Está muy orgulloso cuando sus esfuerzos llaman la atención y merecen la aprobación. Los chicos procuran comportarse como es propio a los varones.

La chica sabe que debe ser amable, bondadosa, femenina, no escupir, no subirse a las vallas. Ella participa en las tareas del hogar. Cuando la alaban porque es una manitas, ella se ilumina de satisfacción y modestia. Las chicas tienden a parecerse a las mujeres.

En la clase, las chicas y los chicos, comunicándose unas con otros, no se olvidan de que pertenecen a géneros opuestos: cuando el profesor sienta a un chico y a una chica en el mismo pupitre, los niños se avergüenzan, especialmente si los coetáneos que les rodean reaccionan a esta circunstancia. En la comunicación directa entre los niños se puede observar un cierto distanciamiento relacionado con el hecho que sean «chicos» o «chicas». Sin embargo, la edad escolar temprana es relativamente tranquila en el plano de la fijación expresa en las relaciones de género.

Una influencia especial inconsciente sobre la identificación sexual del niño de la edad escolar temprana empieza a ejercer el espacio lingüístico del idioma materno, que contiene un número interminable de significados y de sentidos, que determina la formación de las disposiciones psicológicas hacia la identificación sexual.

Desde antaño las relaciones entre los hombres y las mujeres se definían por el trabajo principalmente y los papeles sociales. Precisamente en la labor diferenciada y la distribución de las otras obligaciones sociales de los hombres y las mujeres se producía la identificación sexual. La diferenciación tradicional se conserva en la conciencia de la gente como el equivalente de la pertenencia a un sexo determinado. El niño, leyendo los libros, comparando a las personas en las relaciones reales, poco a poco se familiariza con la diferenciación sexual creada en la cultura de la humanidad. Los antónimos –los pares de las palabras con los significados opuestos– contienen una multitud de contrariedades

emocionalmente marcadas y diferentes por su sentido, que permiten «captar» las manifestaciones polares de las cualidades, de los indicios del origen masculino y femenino en el hombre. Las unidades léxicas del vocabulario de la lengua resultan estar estrechamente unidas no solamente como los conceptos que reflejan el mundo objetal y social que rodea al hombre, no solamente como los conceptos que reflejan las acciones psíquicas del hombre, sus acciones y la actividad, sino que también como unas constantes significativas desde el punto de vista fenomenológico, que reflejan la relación de la cultura tradicional con los fenómenos de la vida social de la gente. Entre estas constantes están los antónimos, que reflejan las relaciones entre los hombres y las mujeres, formadas por la historia del desarrollo de la humanidad. Son los antónimos los que ofrecen percibir el origen masculino y femenino como las contrariedades de una pareja única: el varón – la mujer, el mozo – la moza, el chico – la chica, el viejo – la vieja. Aquí se añaden los antónimos que, a su vez, crean una fila peculiar que colma los conceptos «el hombre» – «la mujer», «masculino» – «femenino» con la relación de evaluación (masculinamente – femeninamente, la masculinidad – la feminidad, masculino – femenino). También se puede incluir aquí los antónimos: la hombría – la cobardía, la hombría – la debilidad, etc., lo que implícitamente proporciona las disposiciones hacia la relación de evaluación con el género masculino y femenino.

En los dichos y los refranes, que constituyen el tejido artístico de los cuentos populares, incansablemente se subraya la oposición y la unidad del origen masculino y femenino – el caballero y la doncella, donde el primero se describe como bondadoso, que trasmite la confianza, el sabedor, capacitado, aplicado, efectivo, el obrador bueno, benévolo, etc.; mientras la doncella es hermosa, apuesta.

Sobre las virtudes del hombre: «el gran varón», «la valentía del hombre», «el hombre de género alto»; acerca de la unión del esposo y la esposa: «Donde está el marido, allí también está la mujer», «Sin marido no existe la mujer», «La esposa sin esposo es peor que una viuda», «La mujer sin marido es lo peor».

Acerca de la mujer: «La calle está llena por las doncellas, el horno está lleno por la mujer», «Una mujer buena, la casa conservará, y la mala, la echará a perder», «Es feliz en el juego, pero infeliz con su mujer», «Está mal aquel hombre cuya mujer es mayor en casa», «La borrachera es poderosa, el sueño es más poderoso que la borrachera, la mujer furiosa es todavía más poderosa», «Pega a la mujer antes que a los niños, y a los niños antes que a la gente», «Cuando un

matrimonio se pelea, el tercero no se entromete», «Cualquiera no tiene como mujer a Maria…»[21].

La mitología popular, los cuentos están repletos de evaluaciones muy específicas de los hombres y de las mujeres, donde el varón está representado en un grado superior de cualquier instancia, y la mujer, ante todo, como su esposa buena o mala.

Un significado y un sentido especial adquieren las palabras relacionadas con la identificación sexual de los hombres: «la hombría» – la caballerosidad, la dignidad, la honestidad, la valentía como un estado del hombre o en general; «masculino», «viril», «varonil» – sobre la apariencia: destacado, fuerte, robusto; sobre el espíritu: valeroso, incansable, valiente, tranquilo, resistente, decidido.

Es completamente contraria la imagen de la mujer, tanto por su significado como por el sentido. Las palabras relacionadas con la identificación sexual de las mujeres: «la feminidad» – las calidades que pertenecen a las mujeres, o en general, débil, sutil, delicada; «desposada» – la que está con el esposo; «femenino» – las cualidades de la mujer contrarias a las del hombre (comparar en el contenido con la masculinidad: «Al hombre le favorece la masculinidad, y a la mujer, la feminidad»)[22].

En la lengua moderna «el hombre» y «la mujer» se convirtieron en los antónimos más unificados, pero aún guardan la huella de la conciencia genérica y feudal de los antepasados, lo que dificulta en realidad la igualdad pronunciada por las leyes. Con una igualdad civil la igualdad psicológica de los géneros no está confirmada en el espacio de la cultura lingüística.

El día de hoy, «el varón»: 1) es una persona de género opuesto a la mujer; 2) es un adulto de género masculino, a diferencia del niño, del joven; es una característica moral del hombre que se destaca por su virilidad, su dureza. «La masculinidad» es una cualidad del varón (la resistencia ante las animadversiones, la firmeza, la valentía).

El día de hoy «la mujer» es: 1) una persona del género opuesto al varón; 2) una persona adulta del género femenino, a diferencia de la niña, de la joven; 3) una persona del género femenino como la encarnación de la feminidad. La feminidad es la calidad propia a la mujer (la ternura, la dulzura, la suavidad, la debilidad).

La formación de los significados y los sentidos de las unidades lingüísticas que

no solamente portan la denominación, sino que también la relación expresiva, refleja el movimiento genuino profundo de la autoconciencia humana, que corresponde al desenvolvimiento histórico-natural de las relaciones entre los sexos y de la identificación sexual.

Las unidades léxicas, formadas en la lengua, y sus complejos brindan la posibilidad de encontrar en las leyendas, los mitos, los cuentos ciertas encarnaciones de trama de las ideas, concentradas en los conceptos aislados, en los antónimos, los refranes y los dichos. Así son los cuentos populares rusos (por ejemplo, «El hombre y la mujer», «el cuento sobre una mujer furiosa», «La mujer-jugadora», «La mujer-comprobadora», «El cazador y su mujer», etc.), donde el hombre y la mujer establecen unas relaciones de rivalidad. Al mismo tiempo, en los cuentos están presentes también las imágenes románticas, que reflejan las expectativas de las relaciones ideales, sobre las zarinas sabias, las hermanas bondadosas y fieles y los príncipes valientes. Así, los cuentos y las leyendas seleccionadas por A. N. Afanásiev hace 150 años se convirtieron en una parte inseparable de la cultura rusa, ilustrando las relaciones vitales entre los hombres y las mujeres.

En la lengua están presentes no solamente los complejos inseparables, sino también las interacciones reversibles de las imágenes, lo que da la posibilidad de «buscar las causas de los fenómenos espirituales»[23]. En los cuentos populares, en los refranes y los dichos la mul titud de los conceptos, de los antónimos, que, al parecer, ponen de revés a los complejos inseparables de los significados y los sentidos. El niño todavía tendrá que descubrir en el futuro la riqueza infinita de la lengua rusa y el significado múltiple de los fenómenos psicológicos, relacionados directamente con las imágenes de los hombres y de las mujeres.

Además del ambiente simbólico de signos del idioma ruso, el niño puede obtener los ejemplos de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de las imágenes gráficas, de pintura y de escultura. Pero aquí es necesario un trabajo especial, ya que a los niños no los llevan a menudo a los museos, y en el colegio el profesor durante las clases habitualmente no enseña, ni discute acerca de las ilustraciones de la belleza y el garbo masculino y femenino. Igual de mal está el asunto con las imágenes que se recrean en los escenarios teatrales. El niño contemporáneo frecuenta poco el teatro.

Nos resta el arte del cine. La cultura rusa de cine posee un fondo rico de películas altamente artísticas, cuyo argumento son los cuentos populares, las

obras de literatura clásicas, que pueden ser portadores de ciertos ideales de los chicos y las chicas, de los jóvenes y las jóvenes, de los hombres y las mujeres.

Sin embargo, las condiciones tradicionales de la identificación sexual a través de «la palabra», las imágenes gráficas y de pintura, las imágenes del cine y de los héroes teatrales y la imitación de las relaciones y de los papeles sexuales de los hombres y las mujeres no abarcan las posibilidades de la influencia sobre el niño. Él se familiariza también con la cuasicultura de «los culebrones», de los seriales de dibujos animados, de los guerreros de las películas de suspense y de la otra producción televisiva que demuestra las expresiones de virilidad (la actitud del «macho» es la demostración del hombre de su condición sexual, una agresión específica; «la amenaza con el falo», un gesto de la mano que simboliza la violencia sexual, la agresión; el gesto «fuck» y otras acciones acompañadas por las palabras que representan al hombre como un objeto sexual agresivo) y la nueva cultura de la agresión feme-nina. Precisamente en la edad escolar temprana el niño empieza a asimilar el léxico de los movimientos expresivos de los hombres y de las mujeres en el mundo de la cuasi-cultura.

Los escolares tempranos contemporáneos no leen solamente cuentos populares y buena literatura de ficción. Por sus manos pasan numerosas revistas de cómics, los niños ven incalculables películas en vídeo que portan un conjunto especial de disposiciones para ver a los hombres y a las mujeres desde nuevas posiciones. Evidentemente, este «pedido social» de la época crea nuevas disposiciones hacia la autoconciencia de los niños y matiza el proceso de su identificación sexual de un modo especial.

Los espacios excitantes, creados por el espíritu humano, el mundo objetal, los sistemas semánticos y, ante todo, la lengua; las relaciones sociales reales entre los hombres y las mujeres, forman en el niño una multitud de disposiciones, que determinan sus orientaciones hacia sí mismo como hombre o mujer.

El tiempo psicológico de la personalidad. Los juicios del niño de la edad escolar temprana acerca de su pasado, presente y futuro aún son bastante primitivos. Habitual-mente, en realidad el niño de esa edad vive el día a día y el futuro próximo.

Para el escolar temprano el futuro lejano en general es abstracto, aunque, cuando le dibujan un cuadro colorido de sus futuros éxitos, él se ilumina de satisfacción. Sus intenciones de ser un hombre fuerte, inteligente, valiente o una mujer

benévola, amable, feme-nina, sin duda, merecen el aplauso, pero el niño actual emprende para ello algunos esfuerzos simbólicos solamente, fiándose de los impulsos de la bondad.

En una investigación especial a los niños del primer-segundo grado se les proponían dos variantes de la representación del camino de la vida del hombre. En la primera variante marcaban las etapas de la trayectoria vital desde el nacimiento: el juego, los estudios, la actividad laboral, el descanso en la vejez. En la segunda marcaban las etapas evolutivas en las relaciones familiares desde el nacimiento: el bebé, el pequeño, el preescolar, el escolar temprano, el escolar mayor, la boda, la familia y su desarrollo posterior hasta la vejez.

Al niño se le proponía una situación de proyección: «Si te visitara un hechicero y te ofreciera trasladarte a cualquier edad, ¿dónde te gustaría encontrarte?» Después, el niño, al estudiar estas representaciones, tenía que indicar algún eslabón que designaba a la edad y la actividad, a las que él viera más atractivas para sí mismo en el futuro.

Resultó que el interés principal de los niños en las situaciones de proyección está orientado hacia el futuro, hacia la edad de la actividad dinámica y de mayor significado social. La mayoría de los chicos quieren trabajar activamente, tener una profesión; a las chicas, sin embargo, además, les interesa la creación de su propia familia.

El pasado personal tiene para los escolares tempranos un significado doble. En primer lugar, el niño tiene ya sus propios recuerdos. Las imágenes de su memoria son brillantes y emocionales. El niño de 7-12 años normal ya está libre de la amnesia de la edad temprana. La memoria conserva las representaciones visuales que se reproducen en forma de recuerdos generalizados, que se transforman en esta edad gracias al enriquecimiento del niño de la experiencia vital y a la cultura simbólica de la lengua. Al niño le gusta «volver» a la infancia y de nuevo vivir las historias que le son gratas. Estas historias ahora le aportan satisfacción y una alegría abierta. El niño, como regla, tiende a liberarse de los recuerdos desagradables. En segundo lugar, durante el período de adaptación en el colegio, en el primer y segundo grado, muchos niños expresan su sincera pena

en relación con que se hicieron mayores. Estos niños quisieran regresar a su infancia preescolar sin las obligaciones de estudiar, que atosigan y cansan. El deseo de volver a ser pequeño y no acudir al colegio pueden tener los alumnos también en tercer y cuarto grado. En este caso, el niño necesita tener una asistencia y apoyo psicológico.

El espacio social de la personalidad del niño de la edad escolar temprana se deter-mina por los significados y sentidos de las obligaciones y los derechos, que él sigue asimilando en la vida cotidiana, y también por los significados y los sentidos, que se abren ante él en la vida escolar.

El escolar temprano todavía no conoce sus derechos y con mayor razón no puede defenderlos.

En casa, los adultos, solamente a veces, de paso le cuentan a los niños sobre cómo la humanidad logró estos derechos para el niño, que le brindan la posibilidad de desarrollarse normalmente en el aspecto físico, mental y ético, que confirman su derecho al amor y la comprensión, que justifican su derecho a los juegos y los estudios en el presente y el futuro y confirman el derecho a la dignidad.

Por supuesto, con todo esto, el niño de 6-11-12 años no puede tomar conciencia de todo el significado de sus derechos, pero puede comprender que él, como todo hombre, tiene derechos. Esto puede desarrollar en él su sentido de personalidad.

En la vida cotidiana, el niño goza del derecho a la comida, al sueño, a los paseos y a las diversiones y muchos otros. Él ama a sus cercanos, especialmente a su madre y padre, lo que constituye también su derecho de tener y de amar a sus padres. Él también tiene otros apegos y defiende su derecho a la simpatía con un niño concreto, puede, incluso, oponerse al adulto, si este no aprueba su elección.

Los adultos hablan mucho al niño sobre sus obligaciones. Él aprende temprano que debe ser un niño obediente, educado, bueno. Esto, indudablemente, es el comienzo acertado para educar al hombre. «Es necesario», es un motivo que convierte al pequeño ser irracional en hombre. El niño debe tomar conciencia de sus obligaciones humanas ante otras personas y ante sí mismo. El concepto «es necesario» es variopinto: desde los tabúes categóricos hasta la expresión del deseo.

El escolar temprano desarrollado conoce las normas del comportamiento que están al alcance de su inteligencia. Estos conocimientos se asimilan en la práctica de la comunicación con los adultos, los coetáneos y los niños de otras edades. El niño conoce sus obligaciones y entiende su significado, él puede explicar por qué y para qué hay que comportarse de una u otra manera. El conocimiento de las normas de la conducta, por sí mismo, todavía no proporciona el desarrollo ético de la personalidad. En el niño, en la práctica de la comunicación con los adultos y los coetáneos, deben formarse las costumbres del comportamiento correcto. En la costumbre está representada la fuerza incitadora que se vive emocionalmente: cuando el niño actúa, infringiendo la conducta habitual, surge en él el sentimiento de angustia, la sensación de disconformidad. Los hábitos formados garantizan la conducta que nosotros precisamente denominamos buena educación. El escolar ya puede ser afable, amable y benévolo en sus manifestaciones.

El conocimiento de las normas del comportamiento y los hábitos de la conducta no existen aisladamente. Durante el proceso de la educación, en el niño se elabora una relación emocional con las normas éticas. En la vida cotidiana, el niño reacciona a cualquier manifestación de los adultos, de los coetáneos, de los adolescentes. Es importante que se cree en él la relación correcta hacia el vicio, las gamberradas, la brutalidad. Él debe estar educado emocionalmente a indignarse por el comportamiento indigno de la gente y a desear no ser «malo».

El escolar temprano puede ser amable y experimentar, a consecuencia, la satisfacción de su conducta. Sin embargo, la conducta amable puede tener una motivación variada. En un caso, él puede actuar según le indique su corazón; en otro, por el deber, y en tercero, el niño puede actuar para que los adultos digan: «¡Ah! ¡Qué niña más educada! Precisamente para recibir tal evaluación, el niño puede demostrar a propósito su educación. Al mismo tiempo, el niño puede utilizar las formas educadas del comportamiento como la clave para resolver sus problemas circunstanciales, como «la palabra mágica» que le abre la puerta hacia varias alegrías de la vida. Así, la niña Natasha a los seis y a los siete años se dirigía hacia su madre con las palabras: «¡Mamacita, perdona, por favor! ¿No te he interrumpido? Quisiera pedirte… Si no es difícil para ti, dame, por favor…» (después seguía la petición). La madre, conmovida y contenta por su niña, cumplía esa petición… En la edad escolar temprana el niño en realidad puede estar orientado hacia el propio hecho. Precisamente cuando el niño encuentra la satisfacción para sí mismo en un acto moral, su desarrollo ético transcurre por el camino correcto. De este modo, después de la amabilidad del

niño hay que analizar los motivos de esa amabilidad y estructurar las relaciones dependiendo de la calidad de los motivos. Con esto, por más que sea el comportamiento del niño grosero, amable solo en forma, amable en su esencia, es igual, ya que su educación solamente empieza.

Cuando el niño se encuentra en las condiciones de la educación, nuevas para él, - en el colegio, - él comprende que es una situación completamente exclusiva, que le exige un autocontrol severo en el sistema de las reglas nuevas. Él se aproxima a la comprensión de sus obligaciones, de su deber, de su «es necesario» humano. Al mismo tiempo, él puede averiguar o, inclusive, comprender intuitivamente que no existen las obligaciones sin derechos.

En la psicología está probado que el desarrollo de los sentimientos morales se produce como resultado de «la translación al interior» de los conocimientos normativos y de aquellos sentimientos morales que surgen en el niño bajo la influencia de la evaluación del adulto. Todavía en la edad preescolar en el niño empiezan a formarse los sentimientos morales, entre los cuales los sentidos del deber y de responsabilidad ocupan un lugar importante. En la edad escolar temprana el sentido de responsabilidad de uno mismo empieza a desarrollarse intensivamente bajo la influencia de las condiciones de la actividad del estudio y la actitud del alumno.

La responsabilidad representa la capacidad de entender la correspondencia de los resultados de las acciones propias a los objetivos, las normativas necesarias. La responsabilidad despierta el sentimiento de implicación en un asunto común, el sentido del deber. La responsabilidad debe ocupar el lugar más alto en la jerarquía de todos los motivos del escolar. A medida del desarrollo de la responsabilidad, en el niño aparece la posibilidad de evaluar sus actos aislados y la conducta en general, como buena o mala, si los motivos sociales se convierten en los motivos primordiales del comportamiento.

El niño es capaz de comprender el sentido moral de la responsabilidad. En el juego y en la vida cotidiana, en las relaciones con los adultos significativos y los coetáneos, él recibe una experiencia suficiente de la conducta responsable. La cultura ética, el sentido de la responsabilidad desarrollado, determinarán hasta el colegio la relación del niño con sus nuevas obligaciones en el colegio.

La actividad del aprendizaje no solamente exige del niño unas capacidades cognoscitivas (la atención, la memoria, el pensamiento, la imaginación), unas

cualidades volitivas e intereses cognoscitivos, sino que también el sentido de responsabilidad.

El profesor tiene trato con diferentes niños. Unos se destacan por la aplicación, la responsabilidad; otros, al contrario, por la ausencia de estas cualidades. Es muy importante desde el principio desarrollar en los alumnos el sentido de responsabilidad individual y colectiva: «de sí mismo» y «de toda nuestra clase».

Nosotros más de una vez hemos hablado acerca de que la relación emocional-positiva consigo mismo, que yace en el fundamento de la estructura de la autoconciencia de la personalidad de todo niño que se desarrolla normalmente, orienta hacia las pretensiones de corresponder al modelo ético positivo. El interés emocional individual en ser digno del respeto propio y del respeto de la gente lleva a la comprensión de la necesidad y de la exigencia emocional de corresponder al modelo ético positivo. Cuando la necesidad de corresponder al modelo positivo del comportamiento adquiere el sentido personal, en el niño aparece la responsabilidad como un rasgo de personalidad.

La responsabilidad de sí mismo y de los compañeros de la clase durante la lección se forma gracias a la colaboración del profesor con cada niño y con toda la clase. Paulatinamente, a través de las colisiones que surgen durante las clases, al encontrarse con la necesidad de aplicar en la práctica las normas del comportamiento asimiladas, los niños dominan las reglas, adquieren la responsabilidad de sí mismo y de su clase.

Ya dijimos que el niño, al tener relaciones recíprocas con los coetáneos bien conocidos, puede elegir autónomamente los modos de la conducta apropiada, defender su opinión, asumir la responsabilidad de su posición y manifestar la independencia ante la actuación provocadora de los coetáneos. Sin embargo, esto no constituye una línea constante del comportamiento del escolar temprano, sino la posibilidad que se manifiesta en casos aislados solamente.

La aspiración de seguir el modelo ético y la capacidad de correlacionar sus actos con este modelo se realizan mejor si está presente el adulto que controla y evalúa los esfuerzos del niño. Si este control se anula, el niño a menudo está dispuesto a actuar acorde con el deseo que surge circunstancialmente. Cuando a los escolares tempranos les hicieron la pregunta: «¿Qué harías si te convirtieras en el hombre invisible?» (esta pregunta da al niño la posibilidad de imaginarse la situación, donde no existe el control social), los niños frecuentemente se veían a

sí mismos paseando por la clase, por los pasillos del colegio, jugando, pero no sentados en los pupitres. El niño necesita un control de buena voluntad y una evaluación positiva del adulto. El comportamiento correcto con presencia del adulto constituye la primera etapa del desarrollo moral. Y, aunque la necesidad de comportarse según las reglas adquiera el sentido personal para el niño, su sentido de responsabilidad se revela de mejor manera en presencia del adulto.

La formación de las cualidades personales positivas, a través de la correlación de los actos reales del niño con los modelos éticos, será eficaz, si el adulto establece la comunicación con el niño en un tono de confianza y benevolencia, expresando su seguridad de que este niño no puede no corresponder al modelo positivo. Si el adulto compara la futura conducta del niño con el modelo positivo, esto produce un progreso deseado en el desarrollo posterior de la personalidad del niño. La conducta del niño adquiere un carácter correcto de manera estable.

El sentido psicológico del progreso que ocurre en la conducta del niño consiste en que, aunque con la ayuda del adulto, pero psicológicamente independiente, el niño adquiere el sentido de responsabilidad de su comportamiento.

La relación racional y afectiva hacia las reglas, las normas éticas se desarrollan en el niño a través de la relación emocional-valorativa del adulto hacia él. Precisamente el adulto ayuda al niño a comprender la racionalidad y la necesidad del acto que corresponde al momento dado del comportamiento. Precisamente el adulto con su relación afectiva con el niño en el momento dado confirma un tipo de comportamiento determinado.

La necesidad de aprobación se manifiesta también en la aspiración del niño de afirmarse en sus cualidades morales: él reflexiona, intenta proyectar su acto sobre las futuras reacciones de las otras personas, deseando, además, que estas personas experimentaran gratitud hacia su persona, aprobaran y apreciaran su acto bueno. El niño experimenta la necesidad insaciable de dirigirse a los adultos para obtener la evaluación de los resultados de su actividad y logros. En este caso es muy importante apoyar al niño, ya que la falta de la atención, el desprecio, la relación irrespetuosa del adulto puede llevar al niño a la pérdida de la seguridad de sus posibilidades.

La comunicación con los adultos y los otros niños proporciona al niño la posibilidad de asimilar los modelos de las normas sociales del comportamiento. En situaciones vitales determinadas el niño se enfrenta a la necesidad de

subordinar su conducta a las normas y las exigencias morales. Por eso un momento importante en el desarrollo moral del niño empieza a constituir el conocimiento de las normas éticas y la comprensión de su valor y necesidad. El niño obtiene estos conocimientos, ante todo, de los adultos en forma de evaluaciones emocionales polares: en un caso le aplauden al niño; en otro, expresan una insatisfacción total de él (por supuesto, aquí el significado determinante tiene la relación del propio adulto hacia las reglas y las normas; es importante también si el propio adulto sigue estas reglas y normas o exige su cumplimiento al niño solamente). La relación emocionalvalorativa del adulto hacia los actos del niño determina el desarrollo de sus sentimientos morales, de la relación individual responsable hacia las reglas que él conoce en la vida.

El espacio social en la vida moderna de los hombres no está limitado a las reglas y las obligaciones de un solo significado, se determinan por varios componentes, que no están al alcance del niño. Estos son: la ideología pronunciada o tácita del estado, las normativas tradicionales, las exigencias morales de las religiones, las realidades de las relaciones entre las etnias y económicas de la gente, la inestabilidad histórica natural de los criterios de derecho y éticos. Indudablemente, un sistema tan complejo de las dependencias, de las obligaciones y las libertades se encuentra fuera de los límites de la autoconciencia del niño de la edad escolar temprana.

De toda la suma de las actuaciones recíprocas complejas dentro del espacio social, que el niño tendrá que dominar, resultan más claras para él las reglas de la actuación recíproca con las otras personas. Además de las relaciones familiares y del ambiente más cercano, interesado en él, el niño domina las normas de la vida escolar, las normas del patio, de la calle, donde coexisten sus coetáneos, los niños mayores y menores. Si el niño se educa en una familia religiosa, él domina las normas y los valores de las relaciones religiosas y del movimiento espiritual hacia la perfección propia. En las regiones cuyos habitantes pertenecen a diferentes etnias, el niño muy pronto asimila el estilo de las relaciones entre las etnias; se forma en él su posición propia emocional profunda en relación con su propia o la otra etnia, que pueblan un espacio geográfico-histórico único.

En las regiones donde cohabitan varias etnias el profesor debe tener ineludiblemente una idea de qué es la autoconciencia nacional y la psicología de las relaciones entre las etnias.

En la autoconciencia de todo hombre un lugar especial ocupa su relación hacia

su condición nacional y la relación con los representantes de las otras nacionalidades, de una etnia diferente. Para todo hombre, los momentos aislados de la vida puede convertirse en muy actual la interacción en el nivel de las relaciones entre las etnias. La comunicación entre representantes de comunidades étnicas diferentes constituye un problema psicológico bastante complicado. Detrás de todo hombre están su autoconciencia nacional y la relación hacia los representantes de las otras etnias, formada en su cultura.

El niño, paulatinamente, en las peripecias de la actuación recíproca con los representantes de su propia u otra etnia, asimila la división singular que siempre existió en la cultura humana: Nosotros y Ellos. Esta oposición se formaba en la historia de cada etnia y estaba relacionada con la pugna por los territorios, las costumbres, las creencias, etc. La conciencia cotidiana de la familia no retiene los acontecimientos históricos concretos, que desunían los pueblos unos de otros. Pero una persona aislada, como representante de su nación, de su etnia, está incluida en estas relaciones. Y el niño asimila de las personas cercanas, significativas para él, la relación emocional hacia los representantes de otra nación, que habita el territorio común o colindante.

Las relaciones emocionales es lo primero que obtiene el niño de los adultos significativos para él, es lo que puede determinar la elección de su acto en el espacio de las relaciones sociales entre los representantes de las diferentes etnias.

El desarrollo de los sentimientos. Los aspectos nuevos de los sentimientos del niño de la edad escolar temprana se desarrollan, ante todo, dentro de la actividad del aprendizaje y en relación con la actividad del aprendizaje. Por supuesto, todos aquellos sentimientos, que surgieron en él en la edad preescolar, siguen presentes y se profundizan en las relaciones cotidianas con los adultos cercanos preferidos. Sin embargo, el espacio social es de mayor amplitud: el niño se comunica permanentemente con el profesor y con los compañeros de la clase según las reglas estrictamente formuladas.

Al asimilar los nuevos conocimientos, al escuchar los cuentos y las historias que lee el profesor, al contemplar la naturaleza, al mirar las ilustraciones de los libros y al orientarse hacia la relación emocional del profesor hacia lo que se analiza en clase, el niño no domina solamente la información, sino también la evaluación del adulto. Él aprende una relación emocional-valorativa hacia el mundo circundante. El profesor enseña al niño con diferentes medios los sentidos de lo bello, de lo cómico, etc., y el niño, a través de la imitación externa o la

penetración profunda interna en el fenómeno, descubre para sí mismo una paleta de nuevas emociones y sentimientos humanos. Cuanto más aprende el escolar temprano acerca del mundo circundante, más variados y complejos se hacen sus sentimientos.

Anteriormente ya hemos hablado acerca del sentido de responsabilidad, que constituye una capacidad de comprender la situación y de corresponder a las normativas existentes en el espacio social. La responsabilidad está vinculada con el acto y representa el sentido que vive la persona en relación con la correspondencia o la ausencia de correspondencia del acto a la situación. El sentido de responsabilidad denota consigo mismo la reflexión como una acción, que va acompañada de una evaluación emocional de todo el complejo de las relaciones. Con mayor intensidad este sentido se desarrolla en las condiciones de la actividad del aprendizaje.

También es muy importante otro sentido, significativo para la personalidad desarrollada, compadecer al otro.

En las colisiones de las relaciones interpersonales entre el niño y las otras personas –con los adultos y los coetáneos– surge y se desarrolla una gama compleja de sentimientos que le caracterizan como un hombre ya socializado. En la comunicación directa con los adultos significativos, en los juegos y las competiciones con los coetáneos, en el proceso de la actividad del aprendizaje se desarrollan las cualidades sociales del niño, que lo presentan de uno u otro modo ante las otras personas. Esto, ante todo, el amor propio, que no solamente expresa la aspiración de autoafirmación, sino también de competir con los otros. Las cualidades positivas del desarrollo social es la propensión hacia las otras personas (los adultos y los niños), que se expresa en la comunicación directa, en la capacidad de compadecer que se desarrolla. La compasión se desarrolla a través de varios procedimientos de actuación sobre el niño, con la peculiaridad de que inicialmente un significado especial tiene la imitación.

La compasión es la vivencia de algo junto con el otro (los otros), el hecho de compartir las vivencias de alguien; esto también es la acción en relación con aquel a quien compadecen. La capacidad desarrollada para la compasión incluye todo el diapasón de este estado: en primer lugar, es la misericordia (la pena, suscitada por la desdicha de otra persona) y la condolencia (la relación atenta, respetuosa hacia las vivencias del otro); en segundo lugar, es la coalegría (la vivencia del sentimiento de satisfacción por la alegría y el éxito del

otro).

El niño aprende a compadecer a través del mecanismo de imitación. El seguimiento a algún modelo se denomina imitación. La imitación se realiza mediante la acción de copiar la conducta o los sentimientos. Las acciones, el acto, la mímica, la pantomímica, se reproducen en base de los mecanismos físicos. La imitación de los sentimientos se produce tanto en base de los mecanismos físicos, como de los psicológicos.

El niño aprende a compadecer a través de la imitación de las manifestaciones externas de este estado del hombre y a través de la imitación de los actos que acompañan la compasión.

La imitación de las acciones de la compasión, que los adultos manifiestan en las relaciones unos con otros, con los niños, los animales, lleva al niño a que él aprende a manifestar todos los atributos externos de la compasión y se hace realmente capaz de experimentar los estados breves de compasión hacia las otras personas. Los sentimientos, que surgen en el niño en relación con las otras personas, fácilmente son trasladados por él hacia los personajes de los cuentos, los relatos y los versos. La compasión más manifiesta se revela cuando el niño escucha los cuentos y los relatos, donde se trata de un personaje que cayó en desdicha. Los héroes positivos provocan en el niño una compasión especial, pero él también puede compadecer al personaje malvado, si este se encuentra en una situación muy mala. Así, los jóvenes telespectadores sienten lastima del lobo de la serie de dibujos animados «¡Nu, pogodi!» («¡Ya veras!», una serie de producción rusa, muy popular, donde el lobo, intentando atrapar al conejo, pasa por diversas dificultades, cayendo en sus propias trampas –nota de la trad.–).

Los sentimientos que experimenta el niño al escuchar los cuentos le convierten de oyente pasivo en el participante activo de los acontecimientos.

En los niños, los sentimientos determinan en gran medida su relación hacia el mundo. Ya conocemos la propensión de los niños hacia el animismo –una inclinación de atribuir a los animales, las plantas y los objetos inanimados la capacidad de sentir como el hombre–. Al conocer las vivencias y las acciones humanas, el niño es propenso a atribuirlas a todo el mundo circundante. Él se compadece del árbol, porque está solo al lado del camino; al perrito que le mira desde el balcón, porque está aburrido y quiere correr.

Al mismo tiempo, los niños son capaces de pensar en el otro, de compadecerle en el caso de su propio éxito. El niño, inclusive, puede decir: «¡No te apenes! La próxima vez lo conseguirás.»

La compasión del niño que consigue el éxito al niño que fracasó crea una atmósfera especial de solidaridad: los participantes de esta situación se hacen más atentos, más benévolos, unos hacia otros.

Así es el cuadro del desarrollo de la capacidad de compasión en los niños que se encuentran en las situaciones de la vida cotidiana.

Al empezar el primer grado, el niño de pronto entra en las condiciones psicológicas nuevas de su existencia. En primer lugar, son las relaciones exclusivamente reales, que se estructuran vinculadas con la actividad del aprendizaje. En segundo lugar, estas relaciones de la actividad del aprendizaje voluntaria o involuntaria posicionan al niño en la situación cuando él está obligado a compararse con otras personas, con sus éxitos en la actividad del aprendizaje, con su aplicación y conducta. Él entra en las relaciones de competición. En tercer lugar, la actividad del aprendizaje, por su contenido psicológico, orienta al niño a estudiar, a aprender; es decir, el sentido de la actividad del aprendizaje consiste en desarrollar sus habilidades, capacidades, cualidades.

A causa de todas las razones mencionadas, la capacidad de compadecer debe obtener su desarrollo ulterior en las condiciones nuevas.

Durante la clase, todos los niños cumplen la tarea general que les plantea el profesor. Cada uno debe saber concentrarse en ejecutar la tarea sin molestar a los otros. Solamente en la etapa de control todos los niños prestan su atención unos a otros. En las relaciones entre el profesor y el alumno existe una conexión especial referente a la actividad del aprendizaje. Al cumplir la tarea, cada niño levanta la mano. Él aspira a que el profesor le pregunte precisamente a él. Él aspira a afirmarse en la corrección de su respuesta, espera la aprobación del profesor. Cada niño está orientado hacia el profesor. Él ni siquiera percibe la respuesta de su compañero de clase, él desea contestar, inclusive si su respuesta coincide con la respuesta anterior del otro alumno. La pretensión de aprobación por el profesor como si enajenara a cada niño de los otros niños.

El profesor debe evaluar las respuestas de los niños. El reproche, la indicación

del error, pueden provocar vergüenza, pena, agresión y una conducta negativa. El elogio provoca en un niño la alegría desbordante, él puede mirar victorioso a los otros, y en otro niño, junto con la satisfacción, también el sentimiento de la confusión.

Unos niños reaccionan con indiferencia al fracaso del compañero de la clase, y los otros, con una alegría maliciosa.

El éxito del compañero de clase puede tropezar con la indiferencia de unos y la envidia de otros niños. Hay muy pocos que comparten la vivencia de la alegría. Aquí, por supuesto, no se trata de que el niño no sea capaz de experimentar el mismo sentimiento a causa de su propio egoísmo. Él simplemente no está preparado para la compasión en las condiciones nuevas para él. Indudablemente, el profesor debe ocuparse especialmente del desarrollo de las cualidades morales de los niños de la clase que dirige. Hay que prestar una atención especial al desarrollo de la capacidad de compasión. La capacidad de compasión es un indicio de la espiritualidad, de la intelectualidad del hombre. La compasión descubre las capacidades reflexivas del hombre de penetrar con sus sentimientos y la mente en el estado del otro, de prever su comportamiento posible, de prestar el apoyo moral y real. El niño que acaba de entrar en el colegio no ha aprendido aún a compartir los sentimientos en las condiciones de la nueva actividad.

El profesor dispone de las posibilidades y los medios reales para orientar correctamente al niño. Un significado especial, con esto, tiene la autoridad del profesor. Él es la fuente de los conocimientos, él evalúa los logros del alumno. Él es amado y respetado, él es el primer profesor. En realidad, existen tres modos de influencia del profesor: la convención, la sugestión, la organización de la identificación imitadora.

El profesor puede explicar, convencer, él puede fundamentar la necesidad de una relación cuidadosa del uno con el otro. Cada uno puede no resolver la tarea. Finalmente, cada uno tiene derecho de cometer un error. Hay que brindar el apoyo al fracasado, porque ya está apenado. Al mismo tiempo, cada uno que ha logrado el progreso en un momento dado, puede fracasar en el otro caso. No hay que presumir; ya que es feo, se puede acabar en una situación ridícula: todos se reirán del presumido que ha caído en una desgracia. Cada fracasado tiene una oportunidad de aplicarse y conseguir el éxito. Todo el estado del hombre es temporal. La explicación exige la argumentación, los razonamientos, las evidencias. Los niños son capaces de comprender bien la explicación, si se trata

de las relaciones y situaciones significativas para ellos.

El profesor puede sugestionar. Para ello, él tiene que dominar la técnica de la sugestión. Aquí no se necesita la argumentación. La sugestión es la actuación sobre la voluntad, la conciencia, es la incitación hacia los actos determinados, ante todo, a través del primer sistema de señales. Esta actuación se realiza con la voz, el tono de esta, la mímica. El lenguaje sugestivo se diferencia del narrativo. Con la ayuda del tonógrafo y el ordenador se probó que las características físicas del lenguaje sugestivo se diferencian de las del narrativo. Desde el punto de vista psicológico, tiene una importancia especial la eficacia, la afectividad del hablante y el grado de la expresión de la seguridad de lo que se está hablando. Si el profesor tratara constantemente con desprecio e indignación a la envidia, la alegría maliciosa y la fanfarronería, entonces la fuerza sugestiva de sus sentimientos producirá resultados positivos.

El profesor puede basar su labor en la identificación imitadora, en el mecanismo de la identificación del niño con los adultos significativos. El niño de la edad escolar temprana aún es muy imitador. Y esta capacidad de imitación acentúa el cambio del lugar en el sistema de las relaciones sociales, el ingreso del niño al colegio. La indeterminación que experimenta el niño en el colegio agranda su capacidad imitadora.

La imitación del niño puede ser involuntaria y voluntaria.

La imitación involuntaria lleva a copiar la manera del comportamiento de los compañeros de la clase, del profesor. Esta capacidad de imitación se basa en el mecanismo fisiológico imitativo, en el modelo que se ofrece. Aquí, el niño inconscientemente copia la acción.

A través de la imitación, el profesor puede formar fácilmente en el niño los hábitos del comportamiento culto, presentándose en calidad de ejemplo. Si el profesor trata con bondad a los niños de la clase, a sus colegas, a los padres de los niños, si en todas las situaciones de la vida cotidiana él es amable, sonriente, cortés, los niños copian esa manera de comportamiento. Hay que recordar que el niño involuntariamente imita cualquier manifestación, y no solamente las que son bellas y dignas.

La imitación voluntaria representa un acto volitivo, que se estructura sobre la imitación involuntaria. En este caso, el niño reproduce intencionadamente una u

otra acción, intenta recrearla de manera verídica de acuerdo con el modelo. Al repetir tras el profesor las sílabas, al reproducir los fonemas, el niño domina el idioma materno y otros a través de los mecanismos de la imitación involuntaria y voluntaria. Mediante estos mecanismos el niño domina las acciones de la educación física, de la actividad plástica, del canto, los hábitos laborales, etc.

El profesor puede utilizar con éxito la capacidad de imitar de sus alumnos para educar en ellos los hábitos sociales y los sentimientos productivos.

La compasión, como una cualidad de primordial importancia social, puede obtener su desarrollo especial a través de la imitación de la conducta del profesor con los niños, relacionada con su fracaso o éxito. Si el profesor, evaluando los conocimientos del niño, le comunica sobre el fracaso y expresa su compasión, se apena junto con él, precisamente así se comportarán también los niños posteriormente.

4. Actividad del aprendizaje

La preparación para el colegio. El ingreso al colegio constituye un momento crucial en la vida del niño. La peculiaridad distintiva de la situación del alumno consiste en que sus estudios forman una actividad obligatoria, socialmente significativa. El niño tiene responsabilidad por ella ante el profesor, el colegio, la familia. La vida del alumno está subordinada al sistema de severas reglas, obligatorias para todos los escolares. Su contenido principal es la asimilación de los conocimientos, generales para todos los niños.

Un tipo totalmente especial de las relaciones recíprocas se establece entre el profesor y el alumno. El profesor no es simplemente un adulto, que provoca o no la simpatía del niño. Él es el portador oficial de las exigencias sociales hacia el niño. La evaluación que recibe el niño en clase no es la expresión de la relación personal del profesor hacia el niño, sino la medida objetiva de sus conocimientos, del cumplimiento de las obligaciones del aprendizaje. Una evaluación baja no puede ser compensada por la obediencia, ni tampoco por el arrepentimiento.

Las relaciones recíprocas de los niños en clase se diferencian de las que se forman en el juego. La evaluación del profesor, los éxitos en los estudios se convierten en la medida principal, que determina la situación del niño en el grupo de los coetáneos. Junto a esto, la participación conjunta en la actividad obligatoria genera un nuevo tipo de relaciones recíprocas, que se estructuran sobre la responsabilidad común.

La asimilación de los conocimientos y la reestructuración, la modificación de sí mismo, se convierten en el objetivo único de los estudios. Los conocimientos y las acciones del aprendizaje no se asimilan solamente para el presente, sino también para el futuro.

Los conocimientos que los niños reciben en el colegio tienen un carácter científico. Si anteriormente la enseñanza preescolar constituía el nivel preparatorio para la asimilación sistemática de las bases de las ciencias, el día de hoy esta se convierte en el eslabón inicial de esta asimilación, que comienza desde el primer grado.

La forma principal de la organización del trabajo del aprendizaje de los niños es la lección, donde el tiempo está calculado hasta el minuto. Durante la lección todos los niños deben seguir las indicaciones del profesor, cumplirlas correctamente, no distraerse y no ocuparse de otros asuntos. Todas estas particularidades de la vida y de la actividad del escolar presentan unas exigencias altas hacia los diferentes aspectos de su personalidad, sus cualidades psíquicas, los conocimientos y las habilidades.

El escolar debe tratar los estudios con responsabilidad, tomar conciencia de su importancia social, obedecer a las exigencias y las reglas de la vida escolar. Para el éxito del aprendizaje él necesita tener intereses cognoscitivos desarrollados, un horizonte intelectual bastante amplio.

El alumno necesita absolutamente aquel complejo de cualidades que organiza a la facultad del aprendizaje. Aquí se incluyen la comprensión del sentido de las tareas de estudio, sus diferencias de las tareas prácticas, la toma de conciencia de los procedimientos de la ejecución de las acciones, los hábitos del autocontrol y la autoestima.

Un aspecto importante de la preparación psicológica para el colegio es el nivel suficiente del desarrollo volitivo del niño. En distintos niños este nivel resulta diferente, pero el rasgo típico, que distingue a los niños de seis-siete años, es la subordinación de los motivos, que brinda al niño la oportunidad de dirigir su conducta y que es necesaria para que este, al empezar el primer grado, pudiese entrar en la actividad común, aceptar el sistema de las exigencias, presentadas por la escuela y el profesor.

Lo que se trata de la voluntariedad de la actividad cognoscitiva, esta, aunque empieza a formarse en la edad preescolar mayor, en el momento de ingreso al colegio aún no alcanza un desarrollo pleno: para el niño resulta difícil mantener durante un tiempo prolongado la atención voluntaria, aprender el volumen significativo del material, etc. La enseñanza en la escuela primaria considera estas particularidades de los niños y se estructura de modo que las exigencias hacia la voluntariedad de su actividad cognoscitiva aumente paulatinamente, a medida que se produzca su perfeccionamiento en el proceso del aprendizaje.

La preparación del niño para el colegio en la esfera del desarrollo mental incluye varios aspectos relacionados entre sí. El niño que empieza el primer grado necesita tener un cierto bagaje de conocimientos acerca del mundo circundante:

sobre los objetos y sus propiedades, sobre los fenómenos de la naturaleza viva y no viva, sobre la gente, sobre su trabajo y otros aspectos de la vida social, sobre «qué es lo bueno y qué es lo malo», es decir, sobre las normas morales del comportamiento. Pero no es tan importante el volumen de estos conocimientos como su calidad, el nivel de la corrección, de la precisión y la generalidad de las representaciones que se formaron en la infancia preescolar.

Sabemos ya que el pensamiento imaginativo del preescolar mayor brinda unas posibilidades bastante ricas para la asimilación de los conocimientos generalizados y con una enseñanza bien organizada los niños dominan las representaciones que reflejan las regularidades esenciales de los fenómenos que tienen relación con los diferentes campos de la realidad. Estas representaciones constituyen la adquisición más importante que puede ayudar al niño en el colegio de pasar a la asimilación de los conocimientos científicos. Es completamente suficiente si, como el resultado del aprendizaje preescolar, el niño conoce aquellos campos y aspectos de los fenómenos que sirven de objeto de estudio de diferentes ciencias, empieza a separarlos, a diferenciar entre lo vivo y lo no vivo, las plantas y los animales, lo natural y lo creado por las manos del hombre, lo útil y lo dañino. El conocimiento sistemático de cada esfera de las nociones, la asimilación de los sistemas de los conceptos científicos, es cuestión de futuro.

Un lugar especial en la preparación psicológica para el colegio ocupa el dominio de los conocimientos y los hábitos especiales, que tradicionalmente se incluían entre los propiamente escolares: la lectura y la escritura, el cálculo, la solución de las tareas aritméticas.

La escuela primaria está destinada a los niños que no han recibido una preparación especial y empieza la enseñanza de la lectura y la escritura desde el principio. Por eso no se puede considerar los conocimientos y los hábitos una parte integrante obligatoria de la preparación del niño para el aprendizaje escolar. Junto a esto, una parte significativa de los niños que empiezan el primer grado sabe leer y casi todos los niños dominan el cálculo en una u otra medida. El dominio de la lectura y la escritura y los elementos de la matemática en la edad preescolar puede influir sobre el éxito de la enseñanza escolar. Un significado positivo tiene la formación en los niños de las representaciones generales acerca del aspecto fónico del lenguaje y acerca de su diferencia del aspecto del contenido, acerca de las relaciones cualitativas de las cosas y su diferencia del significado objetal de estas cosas. Ayudará al niño a estudiar en el

colegio también la asimilación del concepto de número, de algunos otros conceptos matemáticos iniciales.

Lo que trata de los hábitos de lectura, el cálculo, de la solución de las tareas, su utilidad depende de cómo, en qué base se estructuran, hasta qué nivel están formados. Así, el habito de leer eleva el nivel de preparación del niño para el colegio solamente con la condición de que este se estructura sobre la base del desarrollo del oído fonemático y de la toma de conciencia de la composición fónica de la palabra, y que la propia lectura es fluida o por sílabas. La lectura por letras aisladas, que a menudo se presenta en los preescolares, obstaculizará la labor del profesor, ya que tendrá que reeducar al niño. De igual modo pasa con el cálculo, la experiencia resulta útil, si se apoya sobre la comprensión de las relaciones matemáticas, del significado del número, y es inútil o, inclusive, perjudicial, si el cálculo se asimiló mecánicamente.

Los conocimientos y los hábitos por sí solos no demuestran la preparación para la asimilación del programa escolar, pero indican el nivel del desarrollo de los intereses cognoscitivos y de la actividad cognoscitiva del niño. La actitud positiva general hacia el colegio y los estudios es insuficiente para garantizar el aprendizaje exitoso estable, si el niño no es atraído por el propio contenido de los conocimientos que recibe en el colegio, si no se interesa por aquello nuevo que aprende en las lecciones, si no le atrae el propio proceso de conocimiento.

Los intereses cognoscitivos se estructuran paulatinamente, durante un tiempo prolongado y no pueden surgir de golpe al entrar en el colegio, si en la edad preescolar no se prestó una atención suficiente a su educación. Las investigaciones demuestran que las mayores dificultades en la escuela primaria no experimentan aquellos niños que poseen al final de la edad preescolar un volumen insuficiente de los conocimientos y los hábitos, sino los que manifiestan la pasividad intelectual, los que están privados de deseo y de costumbre de pensar, de resolver las tareas, no relacionadas directamente con alguna situación lúdica o cotidiana que interesa al niño. Es necesario el trabajo individual con el niño para superar la pasividad intelectual.

El nivel del desarrollo de la actividad cognoscitiva, que pueden alcanzar los niños al final de la edad preescolar y que es suficiente para el aprendizaje exitoso en la escuela primaria, incluye, además de la dirección voluntaria de esta actividad, lo que hemos mencionado antes, también las determinadas cualidades de la percepción y del pensamiento del niño.

El niño que entra al colegio debe saber estudiar de manera planificada los objetos, los fenómenos, separar sus cualidades diversas. Él necesita tener una percepción bastante completa, precisa y segregada, ya que el aprendizaje en la escuela primaria en gran medida se basa en el trabajo personal de los niños con diferente material, que se realiza bajo la dirección del profesor. En el proceso de este trabajo se produce la separación de las cualidades esenciales de las cosas. Un significado primordial tiene la orientación óptima del niño en el espacio y el tiempo. Desde los primeros días de su estancia en el colegio, el niño recibe las indicaciones, imposibles de cumplir sin tomar en cuenta los indicios espaciales de las cosas, sin el conocimiento de las direcciones del espacio. Así, el profesor puede ofrecer trazar una línea «en diagonal desde el rincón izquierdo superior hasta el derecho inferior» o «directamente hacia abajo en la parte derecha del cuadrante», etc. La representación acerca del tiempo y el sentido de tiempo, la facultad de determinar, qué lapso transcurrió, es una condición importante de la labor organizada del alumno en clase, de la ejecución de la tarea durante el plazo indicado.

La escuela presenta exigencias especialmente altas hacia el pensamiento del niño. El niño debe saber destacar lo esencial en los fenómenos de la realidad circundante, saber compararlos, ver lo parecido y lo diferente; él debe aprender a razonar, a encontrar las causas de los fenómenos, a sacar las conclusiones.

Uno de los otros aspectos del desarrollo psíquico que determina la preparación del niño para el aprendizaje escolar es el desarrollo del lenguaje, el dominio de la facultad de describir el objeto, el dibujo, el acontecimiento de manera coherente, consecuente, inteligible, de transmitir el curso de sus pensamientos, de explicar uno u otro fenómeno o regla.

Finalmente, la preparación psicológica para el colegio incluye las cualidades de la personalidad del niño, que le ayudan a entrar en la colectividad de la clase, a encontrar su lugar en este, a participar en la actividad común. Son los motivos sociales del comportamiento, aquellas reglas de la conducta en relación con las otras personas, asimiladas por el niño, y aquella habilidad de establecer y de mantener las relaciones recíprocas con los coetáneos, que se forman en la actividad conjunta de los preescolares.

Un lugar principal en la preparación del niño para el colegio ocupa la organización del juego y de las formas productivas de actividad, ya que precisamente en estos tipos de actividad se originan los motivos sociales del

comportamiento, se estructura la jerarquía de los motivos, se forman y se perfeccionan las acciones de la percepción y del pensamiento, se desarrollan los hábitos sociales de las relaciones recíprocas. Por supuesto, esto no se produce por sí mismo, sino bajo una tutoría permanente de la actividad de los niños por los adultos, que transmiten a la nueva generación la experiencia de la conducta social, le comunican los conocimientos necesarios y elaboran los hábitos precisos. Algunas cualidades pueden formarse solamente en el proceso del aprendizaje sistemático de los preescolares en clases; estas son las habilidades elementales en la esfera de la actividad del aprendizaje, el grado suficiente de la productividad de los procesos cognitivos.

En la preparación psicológica de los niños para el colegio un papel importante desempeña la obtención de los conocimientos generalizados y sistematizados. La habilidad de orientarse en los campos culturales específicos de la realidad (en las relaciones cuantitativas de las cosas, en el material fónico de la lengua) ayuda a dominar los hábitos determinados sobre esta amplia base. En el proceso de este aprendizaje, en los niños se elaboran aquellos elementos del enfoque teórico de la realidad, que les proporcionan la posibilidad de asimilar conscientemente diversos conocimientos.

Subjetivamente, la preparación para el colegio aumenta junto con el acercamiento del inevitable primero de septiembre, cuando empiezas las clases en la escuela. En el caso de una actitud sana, normal de las personas cercanas hacia este acontecimiento, el niño se prepara impaciente para el colegio.

Un problema especial constituye la adaptación al colegio. La situación de indeterminación es siempre excitante. Antes de entrar al colegio, el niño experimenta una exaltación extraordinaria. Él entra en una vida de condiciones nuevas, en comparación con el jardín de la infancia. También puede suceder que el niño en la primaria se subordine a la mayoría, a pesar de los deseos personales. Por eso hay que ayudar al niño en este período difícil de su vida a encontrarse consigo mismo, enseñarle asumir la responsabilidad por sus actos.

La característica general de la actividad del aprendizaje. La actividad del aprendizaje del niño se desarrolla de igual paulatinamente, a través de la experiencia de entrar en ella, como todas las actividades anteriores (de manipulación, objetal, lúdica). La actividad del aprendizaje es una actividad orientada hacia el propio estudiante. El niño no aprende los conocimientos solamente, sino también cómo realizar la asimilación de estos

conocimientos.

La actividad del aprendizaje, como toda actividad, tiene su objeto, es el hombre. En el caso del análisis de la actividad del aprendizaje del escolar temprano, es el niño. Al aprender los modos de la escritura, del cálculo, de la lectura, etc., el niño se orienta hacia el autocambio, él domina los procedimientos necesarios de las acciones auxiliares y mentales propios de su cultura. Reflexionando, él compara su mismo anterior con el actual. El cambio de uno mismo se perfila y se detecta en el nivel de los logros.

Lo primordial en la actividad del aprendizaje es la reflexión sobre uno mismo, la detección de los progresos nuevos y de los cambios producidos. «No sabía» – «Sé hacerlo», «No podía» – «Puedo», «Era» – «Me convertí», son las evaluaciones claves del resultado de una reflexión profundizada acerca de sus logros y cambios. Es muy importante que el niño se convierta para sí mismo en el objeto del cambio y el sujeto que realiza este cambio para sí mismo. Si el niño recibe la satisfacción de la reflexión sobre su elevación hacia los procedimientos más sofisticados de la actividad del aprendizaje, hacia el auto-desarrollo, esto significa que él está sumergido psicológicamente en la actividad del aprendizaje.

Al investigar la actividad del aprendizaje, D. B. Elkonin confería un significado especial a cómo el niño evalúa el grado de los cambios. Escribía: «Gracias a la acción de la evaluación, el niño determina si ha resuelto en realidad la tarea del aprendizaje, si él ha dominado el procedimiento de la acción necesario hasta el grado que pudiera utilizarla posteriormente en la solución de varias tareas particulares y prácticas. Con todo esto, la evaluación se convierte en el momento clave, en la determinación hasta qué grado la actividad del aprendizaje, que realiza el escolar, ha ejercido influencia sobre él mismo como sujeto de esa actividad. En la práctica de la enseñanza, precisamente este componente se destaca especialmente. Sin embargo, en la organización incorrecta de la actividad del aprendizaje, la evaluación no cumple todas sus funciones»[24]. Toda actividad del aprendi zaje empieza con la reflexión sobre el cambio y con que el profesor evalúe al niño y el niño aprenda a evaluarse a sí mismo. La evaluación, como una acción externa, fijada en el resultado, favorece a que el niño se separe de sí mismo como un objeto de los cambios.

La actividad del aprendizaje posee su estructura propia. D. B. Elkonin destacó en esta varios componentes relacionados entre sí:

1) la tarea del aprendizaje – aquello, lo que el alumno debe asimilar, el procedimiento de la acción que debe ser asimilado;

2) las acciones del aprendizaje – aquello, lo que el alumno debe hacer para formar el modelo de la acción asimilada y para reproducir este modelo;

3) la acción del control – la comparación entre la acción reproducida y el modelo;

4) la acción de la evaluación – la determinación del grado del resultado logrado por el alumno, de los niveles de los cambios, que se hayan producido en el niño.

Esto es la estructura de la actividad del aprendizaje en su forma desenvuelta y madura. No obstante, la actividad del aprendizaje adquiere esta estructura paulatinamente, y en el escolar temprano dista bastante de ese nivel. En ocasiones, el niño intenta evaluar correctamente sus progresos, entender la tarea o realizar las acciones del control. Todo depende de la organización de la actividad del aprendizaje, del contenido concreto del material asimilado y de las particularidades individuales del propio niño. Así, para enseñar a leer al niño, se le enseña la acción del aprendizaje que consiste en destacar el procedimiento principal de la lectura de la sílaba. En la enseñanza de la escritura se destacan los elementos de la acción del control. Las diferentes asignaturas en el curso de la escuela primaria contienen la necesidad de utilizar los diversos componentes de la actividad del aprendizaje. Todas las disciplinas juntas brindan al niño la oportunidad de asimilar las componentes de la actividad del aprendizaje y de manera gradual entrar psicológicamente en esta.

El objetivo final de la actividad del aprendizaje es la actividad del aprendizaje consciente del alumno, que él mismo estructura siguiendo las leyes objetivas, propias de esta. La actividad del aprendizaje, que se organiza inicialmente por el adulto, debe convertirse en la actividad independiente del alumno, donde él formula la tarea del aprendizaje, realiza las acciones del aprendizaje y las acciones del control, realiza la evaluación, es decir, la actividad del aprendizaje, a través de la reflexión del niño sobre ella, se convierte en autodidacta.

En la actividad del aprendizaje, las acciones se realizan, ante todo, con los

objetos ideales –las letras, los números, los sonidos–. El profesor propone las acciones del aprendizaje con los objetos de la actividad del aprendizaje, y el niño reproduce estas acciones imitando al profesor. Después él domina estas acciones, convirtiéndolas en las acciones de la nueva función psíquica superior.

Las funciones psíquicas superiores, según L. S. Vygotski, se desarrollan en la interacción colectiva de la gente. L. S. Vygotski formuló la ley genética general del desarrollo cultural: «Toda función en el desarrollo cultura del niño se presenta en el escenario dos veces, en dos planos: primero, en el social; después, en el psicológico; primero, entre las personas, como una categoría interpsíquica; después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica. Esto afecta en igual grado tanto a la atención voluntaria como a la memoria lógica, a la formación de los conceptos, al desarrollo de la voluntad. Estamos en el derecho de considerar esta tesis como una ley en pleno sentido de la palabra…»[25]. La naturaleza psicológica del hombre es el conjunto de las relaciones humanas trasladadas al interior. Esa traslación se produce con la condición de una actividad conjunta del adulto y el niño. En la actividad del aprendizaje, del profesor y el alumno.

La actividad conjunta del portador de las funciones psíquicas superiores (ante todo, del profesor en el sentido amplio de la palabra) y aquel, quien domina estas funciones (del estudiante en el sentido amplio de la palabra), constituyen una etapa necesaria del desarrollo de las funciones psíquicas en todo hombre. La interacción, como inclusión en la actividad del aprendizaje, y la asimilación de los procedimientos de actuar forman la base de la actividad del aprendizaje.

La actividad del aprendizaje constituye una condición «de la socialización del intelecto individual»[26], que se formó en la cultura. Sobre la base del dominio de los signos, ante todo de la lengua, surgen las relaciones sociales nuevas, que enriquecen y transforman el pensamiento del niño.

Sin embargo, hay que recordar que el niño adopta la actividad del aprendizaje, sus componentes estructurales, como el potencial de las ideas transmitidas, en la medida que «le resulta apropiada, pasando orgullosamente del lado aquel que supera el nivel de su pensamiento»[27]. En el grupo de los coetáneos, las relaciones se estructuran según el tipo sincró nico (contrarias al tipo diacrónico). Precisamente en las relaciones sincrónicas, simétricas de los niños se desarrollan tales cualidades, como la habilidad de adoptar el punto de vista del otro, comprender qué camino siguió el coetáneo para resolver una u otra tarea.

En las investigaciones especiales de la actividad plástica infantil se demostró que los niños en su conocimiento de la realidad avanzan de manera similar, que su camino en el dominio de la actividad plástica es evidentemente sincrónico.

En la situación experimental, a los niños se les ofrecían para el juego y el dibujo posterior personajes inusuales, cuya apariencia tenía unas peculiaridades expresas. Después del breve ensayo de los papeles, una parte de los niños dibujaba ayudándose de la memoria, y más tarde, en presencia del juguete.

Posteriormente, estos dibujos se ofrecían a otros niños, familiarizados con los juguetes, pero que no los representaban, solicitándoles que determinaran qué está representado en cada dibujo.

Resulta que los niños, al dibujar, crean unos signos autónomos, basados en la experiencia directa de selección de los indicios principales del objeto. La selección de estos indicios predominantemente coincide en todos los dibujantes.

Se demostró, que los niños reconocen sin errores en los dibujos de sus coetáneos aquellos juguetes que los pequeños artistas intentaron plasmar. Con esto, los niños no reconocen solamente las representaciones que reflejan un número suficiente de indicios, sino también donde se transmiten uno o dos indicios, esenciales desde el punto de vista del niño que dibuja. Todas las estructuras gráficas fueron «sincronizadas» con las imágenes internas de los objetos representados por los niños que reconocían estas representaciones.

La composición de los rasgos del objeto, seleccionados por el niño para la representación, depende directamente del carácter del propio objeto y de las peculiaridades evolutivas de la percepción y de las representaciones, lo que se manifiesta en la inclinación de diferentes niños de destacar y de representar en los objetos los mismos rasgos (considerando el modo de presentación del objeto). No solamente la composición de los rasgos destacados en los objetos y representados en el dibujo, sino también los procedimientos de su presentación gráfica, tienen el significado general para los niños de una edad dada y están a su alcance completamente. Como resultado, surge el fenómeno que consiste en que los niños reconozcan las representaciones en los dibujos de los otros niños, ininteligibles para la mayoría de los adultos. «Por mayor que sea la experiencia

del conocimiento de los objetos y la propia actividad plástica, que se expresa en el dibujo infantil (y esta experiencia es bastante variada hasta el dominio de las normas de la representación propiamente dicha), esta en ningún caso es individual o subjetiva, sino común para todos los niños, que se educan en un ambiente cultural más o menos idéntico»[28]. Aquí se puede citar la tesis conocida acerca de la concentración del niño «en un indicio determinado, que se convierte a sus ojos en la encarnación del objeto en general»[29]. Paulatinamente, a medida del desarrollo, el niño se eleva hasta el nivel de la lógica adulta. Aquello, lo que él adopta, es asimilado por él acorde con la estructura intelectual, que se formó en él en el tiempo dado, pero a través de las relaciones sincrónicas surgidas de los coetáneos, de los cercanos, del profesor; el niño avanza gradualmente en la socialización del intelecto individual. Al comunicarse con los otros, el niño en cada instante observa cómo se confirman o se impugnan sus pensamientos, su visión del objeto o del fenómeno, y él paulatinamente descubre el mundo de los pensamientos, externos para él, que le proporcionan la nueva información o le causan de diferente manera una impresión. Por tanto, desde el punto de vista del intelecto, el sujeto va por el camino del intercambio creciente de los valores intelectuales y obedece a la cantidad, cada vez mayor, de las verdades obligatorias (bajo los cuales se comprenden los pensamientos completamente formados o las normas del razonamiento en el sentido propio)»[30].

El aumento paulatino del potencial de las operaciones del pensamiento y de los procedimientos de la actividad del aprendizaje, que existen en la cultura, constituye el camino natural del desarrollo del intelecto individual y de su socialización. Sin embargo, en la teoría acerca del contenido y de la estructura de la actividad del aprendizaje durante decenas de años se cristalizó la idea de que la base de la enseñanza desarrollante es su contenido y los métodos de la organización del aprendizaje. Esta tesis fue desarrollada por L. S. Vygotski, después por D. B. Elkonin y V. V. Davýdov. Un significado primordial para los teoréticos de las condiciones de la asimilación de los conocimientos tuvo la idea de L. S. Vygotski acerca de que «el aprendizaje ejerce su papel rector en el desarrollo mental, ante todo a través del contenido de los conocimientos que se asimilan»[31]. V. V. Davýdov, concre tando esta tesis, indica que «el carácter desarrollante de la actividad del aprendizaje, como una actividad rectora en la edad escolar temprana, está relacionado con el hecho que su contenido está formado por los conocimientos teóricos»[32]. El niño asimila los conocimien tos científicos, acumulados por la humanidad y la cultura, a través del dominio de la actividad del aprendizaje. V. V. Davýdov, al investigar la actividad del aprendizaje de los escolares tempranos, escribe que esta «se estructura de

acuerdo con el procedimiento de la exposición de los conocimientos científicos, con el procedimiento del ascenso desde lo abstracto hacia lo concreto»[33]. El pensamiento, en el proceso de la actividad del aprendi zaje, en cierta medida es análogo al pensamiento del científico, quien expone los resultados de sus investigaciones mediante las abstracciones, las generalizaciones y los conceptos teóricos. Con esto, se supone, que los conocimientos, característicos para las otras formas «elevadas» de la conciencia social, también reciben la oportunidad de una reproducción integral mediante un procedimiento similar, el pensamiento artístico, ético y jurídico realiza las operaciones, que tienen parentesco con los conocimientos teóricos.

La teoría del contenido y de la estructura de la actividad del aprendizaje encontró su confirmación en la práctica de la enseñanza a los niños de edad escolar temprana.

Para asimilar los conocimientos ofrecidos y las propias acciones del aprendizaje, el niño aprende a identificar sus acciones con aquellos que tendrá que dominar. Con esto, el niño entra en cooperación con los coetáneos, ya que todos los procedimientos de la acción del coetáneo le son más cercanos, porque aquí brinda el apoyo al sincronismo general del dominio de las acciones del aprendizaje.

El objetivo final de la actividad del aprendizaje es la tarea, orientada hacia el cambio de uno mismo.

El juego y el aprendizaje en la edad escolar temprana. Cuando el niño entra al cole-gio, se modifica la situación social, pero internamente, psicológicamente, el niño sigue estando en su infancia preescolar. Las formas principales de la actividad para el niño siguen siendo el juego, el dibujo, la construcción. La actividad del aprendizaje todavía tendrá que desarrollarse.

La dirección voluntaria de las acciones, necesaria en la actividad del aprendizaje, el cumplimiento de las reglas es posible al inicio, cuando los objetivos cercanos están claros para el niño y cuando él sabe que el tiempo de sus esfuerzos está limitado por un número reducido de las tareas. La tensión prolongada de la atención voluntaria hacia las acciones del aprendizaje dificulta y cansa al niño.

Si, junto con el ingreso del niño en el colegio, ponerlo en las condiciones de la

actividad del aprendizaje propiamente, esto puede causar que él, en realidad, bien se introducirá rápidamente en la actividad del aprendizaje (en este caso, la preparación para el aprendizaje ya está formada), bien que él se perderá ante las tareas inalcanzables del aprendizaje, abandonará la fe de sí mismo, empezará a tener actitudes negativas hacia el colegio y los estudios y, posiblemente, «se albergará en las enfermedades». En la práctica, ambas variantes son típicas: el número de los niños preparados para los estudios y el número de los niños para quienes el aprendizaje en las condiciones dadas resulta dificultoso es bastante grande.

Los intentos de adaptar a los niños a la actividad del aprendizaje a través del juego, las formas lúdicas, al introducir en las clases los elementos de los juegos de trama o didácticos, no se justifican. Este tipo de «enseñanza» es atractivo para los niños, pero no favorece a la transición hacia la actividad del aprendizaje propiamente, no forma en ellos una relación responsable hacia el cumplimiento de las tareas del aprendizaje, no desarrolla las formas voluntarias de dirección de las acciones. En las condiciones de la actividad del aprendizaje hay que acercar al niño hacia la comprensión de que es una actividad completamente distinta que el juego, y que le plantea unas exigencias verdaderas y serias, para que él aprenda a cambiar a sí mismo su realidad y no simbólicamente, «de mentira». Los niños deben aprender a diferenciar las tareas lúdicas de las del aprendizaje, a comprender que la tarea del aprendizaje, a diferencia del juego, es obligatoria, es necesario cumplirla, independientemente de si el niño desea hacerlo o no. El juego, por sí mismo, no debe apartarse de la esfera de la vida activa del niño. Es incorrecto indicar al niño que él ya es mayor y ahora tiene que avergonzarse de jugar con los juguetes «como pequeño».

El juego en la edad escolar temprana no solamente no pierde su significado psicológico como una actividad deseada, sino que sigue desarrollando las funciones psíquicas del niño, ante todo, la imaginación, los hábitos de la comunicación en los juegos con reglas, en los juegos intelectuales. Además, el juego, como una actividad libre, proporciona al niño el sentimiento relajante de ejercer libremente su voluntad. Los niños en la edad escolar temprana se deleitan con el juego, gozando del sentimiento del dominio de diversas acciones lúdicas. Durante los primeros meses e inclusive años de los progresos en la actividad del aprendizaje el niño puede regirse exclusivamente por el motivo lúdico. En este caso es importante controlar el carácter de los motivos y organizar las condiciones para la formación de los motivos del aprendizaje. El niño debe aprender que todo hombre sabe estudiar, y para ello él debe desear cambiarse a sí

mismo en el aprendizaje y paulatinamente convertirse en una persona similar a todas las personas adultas contemporáneas.

Cuando el niño entra al colegio el motivo de su actividad a menudo es libre del contenido de la actividad del aprendizaje. Él puede cumplir las indicaciones del profesor a causa de no sentirse libre lejos de mamá, por el motivo lúdico, etc. Solamente de manera gradual, el profesor y la familia llevan al niño a la comprensión de que el aprendizaje debe realizarse de modo que su motivo correspondiera al contenido, lo que se le enseña al niño.

Para la formación de las acciones del aprendizaje es muy importante enseñar al niño en formas de actividad ya asimiladas, por ejemplo, en el dibujo. Las clases deben estructurarse de modo que la atención del niño puede paulatinamente trasladarse desde el resultado de las acciones realizadas hacia el procedimiento de la obtención de ese resultado, es decir, desde las acciones prácticas hacia las del aprendizaje. Para ello, es necesario organizar la ejecución conjunta de las tareas por dos o varios niños y realizar el control del resultado de la acción. Los niños dominarán las acciones del control como las acciones del aprendizaje.

El motivo del aprendizaje, la aspiración de dominar los modos de la actividad del aprendizaje, el control y otras acciones del aprendizaje paulatinamente se convierten en el patrimonio de la humanidad, y él entra psicológicamente en la actividad del aprendizaje. Cuando el niño evidentemente «crece más» que el juego, él empieza a preferir la ejecución de las tareas de aprendizaje y la lectura de los libros, hay que devolverle el juego como un tesoro de la cultura humana en el nuevo nivel de su desarrollo.

No hay que olvidar el significado relajante del juego. En la actividad del aprendizaje pueden ser utilizados los momentos lúdicos, lo que no solamente ayuda al niño a tomar un descanso, a anular el sentimiento de la tensión, sino también a aprender a diferenciar las particularidades, las diferencias entre la actividad lúdica y la del aprendizaje.

El juego no es solo una actividad estrictamente infantil. También es una ocupación que sirve para la diversión, para colmar el tiempo libre de las personas de todas las edades. Habitualmente el niño empieza a entender de modo gradual el significado del juego en las condiciones de su nuevo lugar de las relaciones sociales de la gente, al mismo tiempo, él ama con pasión el jugar.

La influencia de la enseñanza en el desarrollo mental. En nuestro país el problema de la enseñanza desarrollante y de la educación se investigó durante varias decenas de años. Inicialmente, la atención se prestaba al desarrollo de los hábitos de la actividad del aprendizaje. En el resultado fue probado que la enseñanza primaria no afecta esencialmente en grado alguno al desarrollo mental de los niños. L. V. Zankov escribía que el alcance de una buena calidad de los conocimientos y los hábitos en los primeros grados de la escuela no se acompaña de los progresos en el desarrollo del niño. El sistema de la enseñanza formado, originado por el desarrollo histórico concreto de la actividad del aprendizaje, exigió una reestructuración de la teoría y de la práctica de la actividad del aprendizaje. A finales de los años sesenta, se realizó la reestructuración del sistema de educación primaria, uno de cuyos objetivos consistía en aumentar el papel de la enseñanza en el desarrollo psíquico de los niños.

Los investigadores desarrollaban los fundamentos teóricos de la educación primaria, los métodos de la enseñanza y de estructuración del material escolar, cuya asimilación debería favorecer la formación en los niños de la habilidad de estudiar. Casi al mismo tiempo se emprendió una serie de investigaciones experimentales sobre la influencia de la enseñanza en el desarrollo psíquico de los niños de la edad escolar temprana[34]. En estas investigaciones se analizaban los problemas de la esencia psicológica-pedagógica de la actividad del aprendizaje, como la enseñanza primaria desarrollante.

Los resultados de estas investigaciones confirmaron la tesis teórica acerca de que la enseñanza va por delante del desarrollo. Fue experimentalmente probado la tesis acerca del papel rector de la enseñanza en el desarrollo mental de los niños, y, además, demostrado que no toda la enseñanza tiene un significado genuinamente desarrollante.

El problema de la enseñanza primaria ha sido estudiado, mediante la realización de diferentes variantes del experimento formador, por los científicos bajo la dirección de L. V. Zankov, D. B. Elkonin y después también V. V. Davýdov. El grupo de los investigadores encabezado por L. V. Zankov elaboraba al final de los años cincuenta el sistema de la enseñanza para los escolares tempranos, orientado hacia el desarrollo psíquico general de los niños. Se ha demostrado el significado desarrollante de la enseñanza[35].

D. B. Elkonin, a su vez, comparaba los éxitos en el desarrollo mental del niño en

relación con el contenido y la estructura de la actividad del aprendizaje[36].

Se probó que el carácter desarrollante de la actividad del aprendizaje está relacionado con el hecho de que su contenido lo componen los conocimientos teóricos. V. V. Davýdov estudiaba la peculiaridad y el nivel de la formación en los niños de los componentes principales de la conciencia teórica – de la reflexión sobre el contenido, el análisis y la planificación (la experimentación en el nivel del pensamiento) y también de su manifestación en la actividad de la memoria, de la imaginación, del pensamiento.

V. V. Davýdov demostró que cuando los niños realizan la actividad del aprendizaje con diferente material objetal se revelan las peculiaridades generales del desarrollo psíquico: la reflexión, el análisis y la planificación determinan la reestructuración esencial de toda la esfera cognoscitiva y personal de los niños. Las acciones del pensamiento, que se realizan en el proceso de la reflexión, del análisis y de la planificación, tienen dos formas principales, empirica-racional y teórica-substancial.

La segunda forma de las acciones del pensamiento está relacionada con el reflejo de las relaciones y de las conexiones de los objetos con el mundo circundante. Con la particularidad de que la reflexión está relacionada con la búsqueda y seguimiento de los fundamentos existentes de las acciones del pensamiento. El análisis está orientado hacia la búsqueda y la segregación en cierto objeto integral de la relación esencial y las peculiaridades pasajeras. La planificación (o «la experimentación en los pensamientos», o «el plano interno de las acciones») consiste en la búsqueda y la estructuración del sistema de las acciones posibles y en la determinación de la acción óptima, que corresponde a las condiciones de la tarea. Todos los tipos de acciones están relacionados. Cuando los escolares tempranos asimilan los conocimientos teóricos surgen las condiciones que favorecen que se establezcan en ellos unas formaciones psicológicas, que determinan el desarrollo mental: la reflexión, el análisis y la planificación[37].

La actividad del aprendizaje debe introducir a los niños en la esfera de los conocimientos teóricos y garantizar que se desarrollan en ellos las bases de la conciencia y del pensamiento teórico. Esta incluye los motivos cognoscitivos del aprendizaje, las tareas del aprendizaje, las acciones y las operaciones del aprendizaje. Con esto, la tarea del aprendizaje debe orientarse hacia el dominio del modo general de la solución de todas las tareas particulares de una clase determinada. Las acciones del aprendizaje y las operaciones presuponen la

ejecución de la reflexión, el análisis y la planificación de tipo teórico-substancial.

La investigación demostró que la enseñanza en el cauce de la nueva concepción produce el progreso en el desarrollo de los niños de las clases experimentales, en comparación con las clases de control.

Los índices del éxito del aprendizaje de los alumnos del segundo grado (en %)

Clases	Grupo		
	A	B	C
Experimentales	75	15	10
De control	20	33	47

Los datos citados corresponden a la solución del juego «a los cinco» que consistía en tener que mover las cinco fichas en seis cuadrados. Su paso a través del cuadrado libre permite, mediante un número determinado de pasos, encontrar cualquier secuencia única de los números (por ejemplo, la secuencia 12345 se transforma en 54321). A cada ubicación inicial de las fichas le corresponde un número óptimo de los pasos para obtener una u otra secuencia. Los niños tenían que resolver 16 tareas.

El grupo superior A se distinguía por el hecho de que los niños formulaban el principio (el orden) de traslación de las fichas y después correctamente, sin pasos innecesarios, resolvían todas las tareas.

En el grupo B los niños, aunque separaban el principio de la solución de la tarea, pero lo utilizaban de manera inestable, el número de los pasos era máximo.

Los niños del grupo C no podían determinar el principio de la solución y hacían demasiados pasos.

Este experimento es interesante porque todas las acciones en la solución de la tarea eran externas, podían observarse con la posibilidad de precisar el carácter de la separación y de la formulación del principio para solucionar las tareas. Desgraciadamente, las acciones psíquicas internas en la solución de otro tipo de tareas pueden estar ocultas tanto de la observación directa del investigador, como del propio portador de estas acciones psíquicas, del niño, que puede experimentar dificultades para la reflexión, el análisis y la planificación del tipo teórico-substancial.

Por más que fuera progresiva la teoría de la estructura de la actividad del aprendizaje, por más que fueran altos los resultados del trabajo experimental, cualquier sistema de la enseñanza contiene condiciones que dificultan la asimilación de las acciones del aprendizaje a los niños de una categoría determinada. Para superar la incapacidad del niño para el aprendizaje es necesaria la búsqueda individual de las causas de su fracaso y de los modos que favorecen a su desarrollo mental.

Hay que considerar que el sistema de los conceptos científicos que se le ofrece al

niño, siendo fundamentado teóricamente desde el punto de vista de la concepción de la enseñanza escolar, en la práctica resulta siempre insuficiente para el avance de todos los niños en las condiciones de la enseñanza escolar. Con toda la razón indicaba D. B. Elkonin que «la cuestión acerca de cómo estructurar el sistema de los conceptos científicos en cada asignatura aislada, qué conceptos son primordiales y deben ser estudiados primero, no se ha aclarado hasta el día de hoy. Pero es natural, ya que el sistema de los conceptos científicos de cualquier ciencia no es algo constante. Junto con la adquisición de nuevos conceptos fundamentales, esta puede cambiar radicalmente»[38].

Sin duda, además de los conocimientos nuevos fundamentales y las ideas nuevas, que exigen métodos y formas de organización nuevas, muchos problemas existentes en la educación pasan a la categoría de «eternos»: la educación se retrasa del desarrollo de la sociedad, de las ideas de innovación que surgen en la sociedad, del progreso científicotecnológico, etc. Este retraso está predeterminado por la propia naturaleza del desarrollo social.

El problema, desde las posiciones del estado y de las estructuras responsables del desarrollo, consiste en crear las condiciones que garanticen una educación más eficaz, que corresponda al nivel del desarrollo social, pero esto pueden proporcionar las teorías actualizadas y los métodos de la actividad del aprendizaje desarrollante.

Hay que analizar especialmente la idea del período de la edad para el aprendizaje: existe una edad más propicia para la eficacia de la enseñanza. Esto subrayaba L. S. Vygotski: «Para el aprendizaje siempre existe un período de edad mejor, pero que no es el mínimo, ni tampoco el máximo. La desviación de estos márgenes óptimos hacia abajo o hacia arriba siempre resulta fatal»[39]. Aquí, por supuesto, se trata de que el comienzo retrasado del aprendizaje lo dificulta y se refleja desfavorablemente en el desarrollo mental a causa de que en la edad mayor el desarrollo se apoya en «las funciones completamente distintas que en la edad temprana». En relación con esto el día de hoy no han perdido su importancia las ideas de L. S. Vygotski acerca de que el desarrollo mental en los períodos diferentes de cada edad pasa por caminos diferentes. Así, «si comparar el aprendizaje de los idiomas extranjeros del niño en el colegio y el aprendizaje del mismo niño del idioma materno, cuando él tenía un año y medio-dos años, parece que el aprendizaje a los 8 años debería progresar más rápido, porque todas las funciones para dominar el idioma están más desarrolladas a los 8 años, es decir, la memoria, la atención, el intelecto están más desarrollados a los 8

años, pero resulta que el aprendizaje del idioma extranjero para el niño de 8 años presenta mayores dificultades y da unos resultados mucho menores que si le hubieran enseñado a la edad un año y medio, cuando él asimila con igual facilidad uno o dos e inclusive tres idiomas extranjeros sin que se interfieran frenando recíprocamente estos objetos del aprendizaje»[40].

Entre el aprendizaje y el desarrollo mental existen unas relaciones mucho más complejas que se suele suponer. L. S. Vygotski, para demostrar esta tesis diferenciaba a los niños que entraban al colegio en tres grupos convencionales: con el desarrollo mental alto, con el desarrollo mental medio y con el bajo. Razonando desde el punto de vista del coeficiente del desarrollo mental, que se expresa con la relación entre la edad mental del niño y su edad cronológica, la edad según el libro de familia, L. S. Vygotski demostraba que si el niño tuviera 8 años desde el nacimiento y su mente correspondiera a la de un niño de 8 años, entonces su coeficiente de desarrollo mental (JK) = 100%; si el niño a los 8 años tiene un desarrollo mental correspondiente a la edad de 12 años, su coeficiente de desarrollo mental sería de 150% o 1,5; si el desarrollo mental del niño de ocho años corresponde al desarrollo de seis años, entonces su coeficiente de desarrollo mental es de 75% o 0,7. L. S. Vygotski tuvo que recurrir a esta clasificación de los niños en grupos para controlar las relaciones mutuas entre el aprendizaje y el desarrollo mental. Por supuesto, el sentido de la medición del desarrollo mental del niño, en el momento de entrar al colegio, consiste en que se presupone la existencia de la relación entre el nivel del desarrollo mental y el escolar. En el momento de ingresar al colegio, todo pedagogo supone que los niños de la primera categoría deben ocupar el primer puesto por sus logros; los niños del segundo grupo, con JK promedio, el segundo puesto; los niños con JK bajo, el tercer puesto. Los colegios de todo el mundo utilizan esta regla. «Esto significa que si según los indicios absolutos, es decir, en comparación con los otros niños, estos pueden estar más adelante, pero en comparación consigo mismo ellos rebajan su alto JK en el transcurso de la enseñanza escolar. Por el contrario, los niños con JK bajo, en su mayoría, tienen tendencia de aumentar su JK, es decir, de nuevo, por sus indicios absolutos del desarrollo mental ellos pueden estar detrás de los primeros, pero comparados consigo mismos ellos aumentan su JK. Los niños con el coeficiente medio tienen tendencia de conservar su JK»[41]. Esta descripción está presentada en el cuadro que refleja la dinámica del desarrollo mental de los niños en el aprendizaje escolar.

Nº	Nivel	*Dinámica*	*Progresos absolutos*	*Progresos relativos*
1	Alto	III	I	II
2	Medio	II	II	III
3	Bajo	I	III	I

El cuadro demuestra que, según la dinámica de JK, los niños que están en el grupo III ocupan el primer lugar, en el segundo lugar están los niños del grupo II y en el tercer lugar los del grupo I. Este fenómeno de la dinámica del desarrollo mental, paradójico a primera vista, indica que, probablemente, las relaciones existentes entre el curso de la enseñanza en el colegio y el desarrollo mental del niño son complejas y insuficientemente estudiadas aún.

Para los objetivos prácticos de la enseñanza escolar es extremadamente importante destacar el problema del progreso relativo. Se trata de que el progreso absoluto de los alumnos del 1.er grupo no coincide con la necesidad, con el progreso relativo. Porque es importante la dinámica del desarrollo mental, es importante aclarar hasta qué nivel avanzó el niño. Por eso se puede comprender por qué los niños del grupo III adelantan en los progresos relativos a los otros niños. L. S. Vygotski citaba el ejemplo de la lectura rápida en el contexto de este razonamiento. Así, los niños entran al colegio teniendo diferentes niveles de lectura, unos leen 20 palabras por minuto; los otros, 5. Los prime-ros, al término del año académico, ya leen 30 palabras por minuto, y los otros, 15 pala-bras por minuto. El profesor considerará mejores a los alumnos del primer grupo por los progresos absolutos, pero, según los progresos relativos, los alumnos del primer grupo aumentaron la rapidez de lectura 1,5 veces, mientras los alumnos del segundo grupo, 3 veces. Es decir, los progresos relativos de los segundos son mayores en comparación con los primeros.

Como subrayaba L. S. Vygotski, la consideración de los progresos relativos adquiere un significado primordial en relación con la dinámica de los alumnos con fracasos en una escuela masificada.

Por supuesto, la tesis acerca de que el grupo de los alumnos con fracasos manifiesta con necesidad unos progresos relativos mas altos en la actividad del aprendizaje, es justa solamente con bastantes salvaciones, ante todo, precisamente en las primeras etapas de la actividad del aprendizaje, cuando la enseñanza se dedica, en primer lugar, a la formación de los hábitos que sirven posteriormente a la actividad del aprendizaje en el nivel de las acciones del aprendizaje (la escritura gráfica, la lectura, las acciones matemáticas elementales, la tabla de multiplicar, etc.). Sin embargo, el propio fenómeno de los progresos relativos es el indicio de las posibilidades potenciales en el aprendizaje de cada niño aislado.

Los progresos relativos brindan al profesor la posibilidad de ver qué aprende cada alumno. Esto permite evaluar con mayor sutileza la influencia de un tipo concreto de la enseñanza sobre el desarrollo mental de cada alumno; detectar a los niños con los progresos absolutos altos y con los progresos relativos altos, medianos o bajos; a los niños con los progresos absolutos medios y con los progresos relativos altos, medianos o bajos; a los niños con los progresos absolutos bajos y los progresos relativos altos, medianos o bajos.

L. S. Vygotski, al analizar los progresos actuales y relativos del niño, a la par con el nivel del desarrollo actual del niño, destacaba el concepto de la zona del desarrollo próximo, que denomina «la distancia entre el nivel de su desarrollo actual, determinado con ayuda de las tareas que se resuelven de manera autónoma, y el nivel del desarrollo posible del niño, determinado con ayuda de las tareas que el niño resuelve bajo la dirección de los adultos y colaborando con los compañeros más inteligentes… El nivel del desarrollo actual caracteriza los progresos del desarrollo, los resúmenes del desarrollo al día de ayer, y la zona del desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental del día de mañana»[42]. La maduración de la función de la inteligencia del niño no se produce según las leyes complejas solamente, sino también gracias a la participación del adulto que asume la misión de llevar al niño consigo, realizar con él las acciones del aprendizaje, para que mañana él pudiera ejecutarlas autónomamente. Las funciones, maduradas al día de hoy, no resultan tan esenciales para la dinámica del desarrollo mental y para los progresos escolares, como las funciones que están en la etapa de maduración: no es tan esencial qué el niño ya aprendió, como qué es capaz de aprender.

Hay que recurrir de nuevo a la idea de L. S. Vygotski acerca de que en cada edad el desarrollo se apoya sobre funciones diferentes. En la edad temprana la función rectora es la percepción; después, la memoria, el pensamiento. En realidad, el paso de una función a otra no se produce coincidiendo con los niveles del desarrollo evolutivo. Cada niño tiene sus dominantes especiales en el desarrollo de las funciones. Así, en las condiciones de la enseñanza escolar, orientada desde el inicio hacia el desarrollo del pensamiento lógico, aparecen los niños que, evidentemente, no están preparados para desarrollarse en el plano mental por el camino ofrecido. En ellos puede predominar el pensamiento visual-directo en imágenes, ellos necesitan para resolver las situaciones problemáticas (desde las tareas del aprendizaje hasta las situaciones de la vida cotidiana) tener los soportes de imágenes. N. S. Leytes describió el semejante tipo de desarrollo del niño y demostró que este no tiene solamente el lado negativo, sino también

contiene en potencia las posibilidades para la creatividad[43].

Al comparar los progresos absolutos en la actividad del aprendizaje del niño de la edad escolar temprana con los talentos precoces, el profesor puede cometer un error: todo el caso de los progresos absolutos no nos proporciona a un futuro intelectual o a un futuro talento. Al mismo tiempo, todo el caso del retraso del desarrollo tampoco predetermina anticipadamente el fracaso en las perspectivas del desarrollo mental. N. S. Leytes, al estudiar anteriormente las manifestaciones del talento y del retraso del desarrollo psíquico, demostró que existen muchas variantes del desarrollo. Es necesario recordar: el desarrollo de cada niño tiene sus propias perspectivas. Hay que tratar al niño, ante todo, como a una personalidad y no como a un alumno brillante o fracasado.

La influencia de la enseñanza sobre el desarrollo de la personalidad. La actividad del aprendizaje ejerce una influencia de principio sobre el desarrollo mental del niño. Con esto, un significado predominante tienen la asimilación y el desarrollo del lenguaje en el sistema de la enseñanza. La asimilación espontánea del lenguaje en los primeros años de la infancia debe sustituirse por el desarrollo programado en las condiciones de la enseñanza escolar.

En el desarrollo programado del lenguaje se incluyen los siguientes tipos de la enseñanza y del desarrollo del niño.

En primer lugar, es la asimilación de la lengua literaria, subordinada a la norma. Aquí se incluye el desarrollo de la reflexión sobre la comparación entre la lengua literaria y no literaria. El niño es todavía muy sensitivo a las correcciones del adulto, él percibe con facilidad las palabras del profesor que indica si el lenguaje dado corresponde a la lengua literaria o es vulgar, coloquial, se aleja de las exigencias del lenguaje. «El colegio enseña la lengua literaria en sus variantes artística, científica y hablada. Es un volumen enorme del material, muchas centenas de palabras nuevas y de significados nuevos de palabras asimiladas anteriormente, una multitud de combinaciones, de las estructuras sintácticas que los niños nunca utilizan en su verbal práctica lingüística preescolar. Hay casos cuando los adultos e inclusive los profesores no comprenden hasta qué punto es amplio este material y creen que este puede ser asimilado por el niño de paso, en la comunicación diaria con el adulto y el libro. Pero esto resulta insuficiente: es necesario el sistema del enriquecimiento y del desarrollo del lenguaje de los niños, es necesario el trabajo planificado que dosifica, precisa y determina el

material, el diccionario, las construcciones sintácticas, los tipos del lenguaje, las habilidades para la composición del texto coherente»[44].

En segundo lugar, el dominio de la lectura y la escritura. Tanto la lectura como la escritura son hábitos lingüísticos que se apoyan sobre el sistema de la lengua, sobre el conocimiento de su fonética, gráfica, léxica, gramática, ortografía. Los progresos en el dominio de la lectura y la escritura determinan los hábitos de la estructura del lenguaje, las peculiaridades de la expresión de sus propios pensamientos y de la percepción del lenguaje ajeno.

En tercer lugar, la correspondencia del lenguaje de los estudiantes a un determinado nivel mínimo de las exigencias que debe alcanzar el niño, dado su condición de alumno.

El trabajo sobre la palabra, la frase y la oración y también sobre la estructura del lenguaje coherente no es una condición necesaria solamente para el desarrollo del lenguaje, sino que también para el desarrollo mental en general.

Los estudios presentan sus exigencias a los ejercicios lingüísticos. Es, ante todo, el carácter sistemático de las clases para dominar y desarrollar el lenguaje. Todos los ejercicios tienen una secuencia fundamentada y una relación recíproca. Cada clase dirigida para desarrollar el lenguaje plantea sus exigencias al alumno. Los métodos contemporáneos del desarrollo del lenguaje determinan las habilidades principales de los estudiantes. Entre las habilidades necesarias están: 1) las habilidades relacionadas con la comprensión del tema, que el niño debe desenvolver consecuentemente; 2) las habilidades relacionadas con la planificación de la línea del argumento y la planificación, la acumulación del material para el relato o la redacción futura; 3) las habilidades relacionadas con la planificación del propio relato o de la redacción (el argumento, la composición, etc.); 4) las habilidades relacionadas con la preparación lingüística del relato o la redacción; 5) las habilidades relacionadas con la estructuración y la escritura del propio texto y también el control y la corrección del propio texto. (De los materiales de M. R.Lvov.)

El niño tendrá que dominar todos los tipos de ejercicios y, ante todo, los ejercicios de monólogo: relatar con la interpretación y añadiendo la información que no altera la integridad de la línea del argumento; narrar en base de la impresión obtenida del acontecimiento vivido, narrar según una serie de dibujos o sobre un cuadro, etc. Con esto, es completamente necesaria una condición del

desarrollo lingüístico, la inclusión psicológica del profesor, la atmósfera de la atención constante hacia la lengua y el lenguaje del niño. El ambiente lingüístico organizado por el profesor (la lectura dentro del programa y complementaria, el estudio de la gramática y de la ortografía, otras clases de la lengua) lleva paulatinamente al niño hacia la asimilación de la cultura lingüística en el nuevo nivel de las exigencias.

El niño en la edad escolar temprana paso a paso domina la habilidad de percibir plena y adecuadamente el lenguaje de los adultos, leer, escuchar la radio. Sin algún esfuerzo especial él aprende a entrar en las situaciones lingüísticas y a orientarse en su contexto: captar de qué se trata, seguir cómo se desarrolla el contexto del lenguaje, hacer las preguntas adecuadas y estructurar el diálogo. El propio niño empieza a ampliar con interés su léxico, a activar la utilización de las palabras y de las frases, a asimilar las formas gramaticales y las construcciones típicas. Todo esto constituye los progresos deseables y posibles en el desarrollo lingüístico y mental del niño.

Sin embargo, gran número de niños ya depende del lenguaje coloquial, los dialectos, la jerga, etc. Son, habitualmente, los niños de un ambiente lingüístico de baja cultura. El vocabulario reducido, el léxico primitivo ya formaron los estereotipos determinados del niño. Estos niños «no oyen» el lenguaje culto, las indicaciones del profesor pasan sin causar efecto, si no se crean especialmente las condiciones que sumergen psicológicamente al niño en la situación de la asimilación del lenguaje correcto. Los ejercicios lingüísticos con estos niños, como regla, no producen un avance notable en el dominio del lenguaje correcto en un período corto. Aquí la cuestión radica en que el niño ya habla y le comprenden, así que la función comunicativa del lenguaje ya está cumpliendo su labor. Además, ya se han formado los estereotipos lingüísticos, que actúan de manera automática. Reflexionar sobre ellos es un gran trabajo que exige unos esfuerzos colosales para seguir y bloquear al lenguaje no literario.

Los estereotipos lingüísticos son tan potentes que inclusive en el lenguaje del hombre que en la edad adulta ha elegido los idiomas como su profesión, que domine más de un idioma extranjero además del materno, de vez en cuando aparecen las palabras coloquiales, aprendidas en la infancia. Sin embargo, esta circunstancia no puede servir de justificación para el profesor, ni tampoco para el alumno. El dominio del lenguaje culto constituye la norma del desarrollo mental del hombre moderno. El motivo formado por la asimilación del lenguaje incitará al niño a dominar la lengua literaria. Siguiendo el programa, el niño debe aspirar

a pronunciar las palabras correctamente, a seguir el nivel morfológico, sintáctico del lenguaje coherente, a aspirar a controlar su lenguaje.

Al desarrollo del lenguaje favorece el desarrollo mental, una capacidad de evaluar plena y correctamente la situación, de analizar lo que sucede y también la habilidad de determinar el problema. También aquí se incluye la capacidad de describir de modo lógico correcto la situación en cuestión (precisa y consecuentemente destacando lo principal). El niño debe saber no dejar escapar algo importante, no repetir lo mismo, no incluir en su relato aquello que no tenga una relación directa con la narración dada. Es importante también controlar la precisión del lenguaje. Aquí no se incluye simplemente la habilidad de transmitir los hechos, las observaciones y los sentimientos, sino también la habilidad de seleccionar para estos fines los mejores medios lingüísticos, las palabras, las frases, que transmiten los significados y los sentidos que precisamente se necesitan en el contexto dado. La precisión exige la riqueza de los medios lingüísticos, su diversidad, la habilidad de utilizar los sinónimos, los antónimos, la fraseología, que expresa con mayor exactitud lo que desea decir el hablante.

Hemos hablado ya acerca de que los antónimos –las palabras con el significado opuesto–; se utilizan en el lenguaje para expresar el contraste; esto organiza la función expresiva del lenguaje. Los cuentos populares, los mitos, los refranes están repletos de antónimos. En los cuentos siempre el bien lucha contra el mal, constantemente se contraponen lo bello y lo horrible, el blanco y el negro, la verdad y la mentira. En los refranes los antónimos se utilizan como una imagen activa que se memoriza: «La tierra es negra, pero da pan blanco», «El hombre se enferma de la pereza y se hace más sano con el trabajo», «El trabajo da de comer y la pereza descompone», «Es fácil encontrar amigos, pero difícil conservarlos».

Al comunicarse con los escolares tempranos en relación con la educación propia, se puede utilizar los grupos de antónimos: el chico – la chica, la mujer – el hombre, la feminidad – la masculinidad, la sensible – lo indiferente, lo bueno – lo malo, lo independiente – lo dependiente, el honrado – el mentiroso, el compareciente – el envidioso, etc.

El sinónimo es una palabra idéntica o muy similar en su significado a la otra palabra. En los diccionarios de sinónimos del idioma ruso se puede encontrar para una palabra varias decenas de sinónimos. Los sinónimos se diferencian por su matiz emocional expresivo y según las esferas de utilización. Así, la palabra «estúpido» tiene varios sinónimos: el sinónimo «descabellado» expresa

cierta grosería, irritación; el sinónimo «imbécil» es grosero y se utiliza en el lenguaje coloquial en calidad de insulto; el sinónimo «tonto» es una forma difundida para insultar al otro, a menudo es utilizada por los niños, etc.

En el transcurso de la historia, los sinónimos como los conceptos idénticos se forman gracias a la unión de diferentes palabras en el contexto de los significados y los sentidos similares. Así, durante varios siglos se acercaron los conceptos de sumisión y suavidad con la feminidad, convirtiéndose en sus sinónimos. También en la juventud la gente convierte en sinónimos el amor y la felicidad.

En la infancia para el niño su nombre es sinónimo de que es un chico (o chica) «bueno». Este tipo de sinónimos confieren al niño la seguridad de sus fuerzas, afianzando su sentido de personalidad.

El modismo es una combinación estable de palabras, cuyo significado en general no desprende de los significados de las palabras que lo componen. En los diccionarios fraseológicos del idioma ruso las unidades de la fraseología se distribuyen según «los campos temáticos». Resulta que la parte significativa de los modismos está relacionada con la expresión de los sentimientos del hombre y también de sus propiedades y cualidades[45].

La fraseología abarca, en primer lugar, la esfera de los sentimientos humanos. Aquí se incluyen: la admiración, la fascinación, la alegría, la felicidad; los buenos deseos, el apoyo, la amabilidad, la afabilidad, la sorpresa, el asombro, la estupefacción; la ironía, la arrogancia, el desprecio; la irritación, el enojo; el enfado, la indignación, la ira; la advertencia, la amenaza; el interés, la atención; la indiferencia, la insensibilidad; la preocupación, el tormento, la angustia; la ofensa; el susto, el temor, el terror; la turbación, la vergüenza; la pena, la tristeza, la nostalgia. De igual ampliamente, la fraseología presenta las propiedades y las cualidades del hombre: la rectitud, la sinceridad, la franqueza; el dominio propio, el valor; la honradez, la fidelidad, la lealtad; la inteligencia, la razón; la actividad, la decisión, la seguridad; la orientación hacia un fin, la independencia; la perseverancia, la tenacidad; la preocupación, la responsabilidad; la experiencia, la madurez, la juventud, la inexperiencia; la vagancia, la pereza; la charlatanería; la ostentación, la presunción, la jactancia. La fraseología abarca también la esfera de las relaciones humanas: la unión, la concordia; la fuerza, el poder, la influencia, el predominio; el valor, la evaluación; la esperanza, la ilusión; el recuerdo, la rememoración, la memoria; el éxito, la suerte, el

reconocimiento; el ruego, la súplica; la concesión, la reconciliación; la negación, el rechazo, el desacuerdo, la oposición; el engaño, la estafa; la precisión, la exactitud, la veracidad; la ayuda, el apoyo, la colaboración, etc.

Los modismos se utilizan en los cuentos, los mitos, en muchos libros infantiles. Son especialmente abundantes en las fábulas.

Los cuentos, los mitos, los refranes y los dichos, las adivinanzas, los trabalenguas constituyen el material exclusivamente rico no solamente para el desarrollo del lenguaje del niño, sino también para su desarrollo psíquico.

Las obras populares sirven de modelos del pensamiento breve y profundo, su estructura sintáctica es clara, precisa, y el léxico siempre es variado y metafórico. Los antónimos, los sinónimos, los modismos tienen un contenido, las actitudes y las valoraciones psicológicamente específicos. Propiamente dicho, estos fenómenos de la cultura lingüística proporcionan indirectamente las disposiciones hacia las expectativas sociales de un género determinado, dirigidas a cada hombre, precisamente en estas perlas de la cultura lingüística se forman el carácter nacional, la mentalidad nacional, precisamente a través del contexto de los matices lingüísticos se estructuran el sistema de las orientaciones de valor y las pretensiones de aprobación. El idioma materno variado no es solamente el objeto del estudio, sino que también es la fuente de la formación de las cualidades de la personalidad. La cultura viva de la lengua, con todo su origen formador y la organización de cierta tipología de la conciencia mediante el sistema único de los significados y los sentidos que encierran los conceptos lingüísticos lleva a la individualización expresa del hombre como la personalidad, si él está orientado hacia la utilización individual de las tradiciones lingüísticas.

El niño que estudia en la escuela primaria todavía tendrá que recorrer el camino de ascenso hacia el dominio del lenguaje como hacia los patrimonios de la cultura nacional, hacia las nuevas cumbres de la individualización de su cultura lingüística.

En base del dominio de la lengua surgen nuevas relaciones sociales, que no solamente enriquecen y modifican el pensamiento del niño, sino que también forman su personalidad.

Dependiendo del nivel de cultura, donde se produce el desarrollo de la psique del

niño, puede variar la profundidad de su interacción con el ambiente social, con las realidades del idioma materno. No obstante, el ingreso al colegio moviliza a los niños con el retraso expreso en el desarrollo lingüístico, la escuela ofrece un cierto estandarte de los conocimientos obligatorios, de la cultura lingüística y del potencial de los significados y los sentidos relacionado con esto, formándose en el niño un conjunto determinado de imágenes y estructuras lingüísticas. Sobre la base del dominio de la lengua aparecen nuevos complejos semánticos, que elevan al niño hasta el nivel de las exigencias de las tareas del aprendizaje. No hay que pensar que el desarrollo lingüístico (o, como lo denominan de otro modo, la formación verbal) estandariza al niño, eliminando en él el origen natural, el alma. Antes de plantear el problema acerca del carácter único de la personalidad infantil, es necesario crear las condiciones para el desarrollo de esta singularidad. Todo hombre se convierte en persona no solamente a través del dominio de las funciones psíquicas superiores, que le sirven como ser humano, sino también a través del dominio de la lengua, que precisamente le trasmite los matices profundos de los conceptos, determinados históricamente y concentrados en las palabras de las imágenes de ideas. El niño inicialmente se apropia de la cultura lingüística de manera inconsciente, y solamente después la descubre para sí mismo y estructura su propia personalidad, dependiendo de que le sirva entre toda la diversidad de las imágenes lingüísticas. Los significados y los sentidos que yacen en la cultura del idioma materno, al comienzo se presentan en relación con el niño como algo externo, pero después, a través de los ejercicios, las tareas escolares especiales (las narraciones, las redacciones, etc.), la lengua se convierte en personalmente significativa, que refleja la esencia individual del propio niño.

L. S. Vygotski escribía en su trabajo acerca de la conciencia como del problema de la psicología de la conducta: «Entre toda la masa de los estímulos para mí se destaca clara-mente un grupo de los estímulos sociales que provienen de la gente. Se destaca porque yo puedo recrear los mismos estímulos; porque ellos muy temprano se convierten para mí en reversibles y, por consiguiente, determinan mi comportamiento de un modo diferente que todos los demás. Ellos me asemejan a los otros, hacen que mis actos sean idénticos a los de otros. En el sentido amplio de la palabra, precisamente en el lenguaje está el origen de la conducta y de la conciencia social»[46]. J. Piaget también indicaba la importancia de la lengua como una condición de socialización: «Solamente en base del dominio de la lengua surgen nuevas relaciones sociales que enriquecen y transforman el pensamiento del individuo»[47]. Con esto, la lengua transmite el sistema formado, completamente preparado de conceptos, clasificaciones,

relaciones que cada uno estructura de nuevo según el modelo elaborado durante varios siglos por las generaciones predecesoras. Es importante que el niño establece con su ambiente las relaciones «sincrónicas», contrarias a los procesos «diacrónicos», cuya influencia él experimenta al dominar la lengua y los procedimientos del pensamiento relacionados con esta. «Estas relaciones sincrónicas desde el comienzo ocupan un lugar principal: conversando con las personas cercanas, el niño está observando en todo momento cómo se confirman o se refutan sus pensamientos, él descubre paulatinamente el enorme mundo de los pensamientos, externos en relación con él, que le proporcionan datos nuevos o le causan de modos diversos las impresiones»[48]. De esa manera, el niño se subordina gradualmente a un número cada vez mayor de verdades obligatorias.

Entre las verdades obligatorias el niño descubre en la lengua aquellas unidades léxicas que revelan las propiedades psíquicas del hombre, los modelos polares de los valores éticos, los ejemplos para imitar. El simbolismo de la lengua favorece al dominio de los modelos íntegros que determinan el desarrollo de la autoconciencia: el contenido de las pretensiones de aprobación de la identificación sexual, el dominio del espacio psicológico del tiempo individual y del espacio social en las relaciones con las obligaciones y los derechos. Además, el simbolismo de la lengua incita al niño a crear las realidades nuevas para él, las realidades de la imaginación, ya que la palabra, como un signo, puede tener el significado matizado por la individualidad del niño y, junto a la imaginación, llevarlo no solamente en las situaciones de los argumentos y los personajes famosos de cuentos de hadas, sino también en las situaciones poetizadas por el propio niño. Aquí, él puede imaginarse a sí mismo en toda la diversidad de sus pretensiones hacia los actos y los papeles sociales, que en la vida real están fuera de su alcance. Si estos ejercicios de la imaginación no invaden al niño de un modo patológico son, sin duda, útiles para su desarrollo como una personalidad, ya que él se compara a sí mismo real y a sí mismo imaginario, se compara con los héroes del folclore y de las obras de ficción, lo que desarrolla sus capacidades reflexivas y le orienta en el espacio social.

Notas al pie

[1] Mújina, V. S.; Jvostov, K. A., Diagnóstico psicológico de la personalidad en desarrollo. Arjángelsk, 1996.

[2] Vygotski, L. S., Desarrollo de las funciones psíquicas superiores. M., 1960, p. 198.

[3] Ver: Lvov, M. P., Métodos de desarrollo del lenguaje de los escolares de primaria. M., 1985.

[4] Ibidem.

[5] Piaget, J., Obras psicológicas escogidas. M., 1969.

[6] Ibidem, p. 259.

[7] Ibidem, p. 265.

[8] Ver: Galperin, P. Ya., Método de «los cortes» y método de la formación periódica en las investigaciones del pensamiento infantil/Cuestiones de psicología. 1966. Nº 4; Galperin, P. Ya.; Elconin, D. B., «Hacia el análisis de la teoría de Piaget, J., sobre el desarrollo del pensamiento infantil». Epílogo al libro: J. Fleyvem, Psicología genética de Jean Piaget, M., 1967.

[9] Obujova, L. F., Psicología infantil: teoría, hechos, problemas. M., 1995, p. 310.

[10] Ver: Piaget, J., Obras menú.

[11] Ver: Carnegie, D., Cómo ganar amigos e influir en las personas. Sverdlovsk, 1990.

[12] «Formanta» (fem.), característica lingüística acústica del sonido del lenguaje que está relacionada con el nivel de frecuencia del tono de voz y que forma el timbre del sonido.

[13] Ver: Níkonov, V. A., Diccionario de los apellidos rusos, 1993.

[14] Ver: Perron-Borelly, M.; Perron, P., Estudio psicológico del niño. París, 1989.

[15] Las investigaciones acerca de dispraxia aún se encuentran en la etapa inicial (M. Stanbeck, D. Lerito, M. Ozia, J. Berget, J. Ajuriagerra), por ello al psicólogo se le recomienda utilizar con sumo cuidado los criterios mencionados en la práctica diaria. Inaceptable diagnosticar al niño la dispraxia basándose solo en la incapacidad de reproducir alguna figura del test.

[16] Darwin, Ch., Obras. M., 1953, T. 5, p. 839.

[17] Ver: por ej., Sokolova, E. T., Autoconciencia y autoestima en las anomalías de la personalidad. M., 1989.

[18] S. Freud ya analizaba la imagen del «Yo» en estrecha unidad con la experiencia corporal y vivencias corporales. A. Adler detectaba la existencia de la relación entre diferentes variables de la experiencia corporal y la auto-estima. Siguiéndoles, R. Berns ofreció entender la imagen del cuerpo como una formación psicológica que incluye la representación de sí mismo en los planos físico y social. En la psicología rusa la imagen del «Yo» de autoconciencia también incluye la imagen del cuerpo. Ver: S. Freud, «Yo» y «Ello». Tbilisi, 1991; S. Freud. Estudios psicológicos. M., 1990; Adler, A., Psicología individual. Historia de la psicología extranjera. Años 30-60 del siglo XX. Textos. M., 1986, pp. 131-140; Yung, C., Tipos psicológicos. M., 1992; R. Berns, Desarrollo del concepto de «Yo» y la educación. M., 1986; Kon, I. S., Descubrimiento del «Yo». M., 1978; Kon, I. S., Buscando a sí mismo. M., 1984; Mdivani, M. O., Estudio de la estructura de la imagen del «Yo» físico en escolares: Tesis doctoral. M., 1991; Socolova, E. T., Autoconciencia y autoestima en las anomalías de la personalidad. M., 1989; Stolin, V. V., Autoconciencia de la personalidad. M., 1983; Chesnokova, I. I., Problemas de autoconciencia en la psicología. M., 1977.

[19] Rousseau, J., Emile ou sur l’education. Obras pedagógicas en 2 tomos. M., 1981, T. 1, pp. 31- 32.

[20] Ver: Amonashvili, Sh. A., Función educativa y de enseñanza de la evaluación del aprendizaje en los escolares. M., 1984.

[21] Seleccionado de los materiales de Dal, V.

[22] Ibidem.

[23] Potebnia, A. A., El pensamiento y el lenguaje. Kiev, 1993.

[24] Elkonin, D. B., Obras psicológicas escogidas. M., 1989, p. 219.

[25] Vygotski, L. S., Desarrollo de las funciones psíquicas superiores. M., 1960, pp. 197-198.

[26] Piaget, J., Obras psicológicas escogidas. M., 1969.

[27] Ibidem, p. 213.

[28] Mújina, V. S., La actividad gráfica del niño como una forma de la asimilación de la experiencia social. M., 1981, p. 149.

[29] Piaget, J.; Inelder, B., Génesis de las estructuras lógicas elementales: clasificación y separación. M., 1963, p. 448.

[30] Piaget, J., Obras psicológicas escogidas. M., 1969, p. 214.

[31] Elkonin, D. B., Posibilidades de asimilación de los conocimientos en relación con la edad (primaria). M., 1966, p. 48.

[32] Davýdov, V. V., Problemas de la enseñanza de desarrollo. M., 1986, p. 145.

[33] Ibidem, p. 146.

[34] Ver: Cuestiones de psicología de la actividad de aprendizaje de los escolares de primaria. Bajo redac. de Elkonin, D. B.; Davýdov, V. V. M., 1962; Desarrollo de los escolares en el proceso de aprendizaje (I-II grado). Bajo redac. de Zankov, L. V. M., 1963; Posibilidades de asimilación de los conocimientos en relación con la edad (prima-ria). Bajo redac. de Elkonin, D. B.; Davýdov, V. V. M., 1966; Desarrollo de los escolares en el proceso de aprendizaje (I-II grado). Bajo redac. de Zankov, L. V. M., 1967; Elkonin, D. B., Psicología de aprendizaje de escolar de primaria. M., 1974; Problemas psicológicos de la actividad de aprendizaje de los escolares. Bajo redac. de Davýdov, V. V. M., 1977; Aidarova, L. I., Problemas psicológicos del aprendizaje del idioma ruso en los escolares de primaria. M., 1878; Kalmýkova, Z. I., Pensamiento productivo como una base del aprendizaje. M., 1981; Davýdov, V. V.; Vardanyan, A. U., Actividad de

aprendizaje y creación de modelos. Erevan, 1981; Desarrollo de la psique de los esco-lares en el proceso de aprendizaje. Bajo redac. de Davýdov, V. V. M., 1983; Davýdov, V. V., Problemas de la enseñanza de desarrollo. M., 1986; Elkonin, D. B., Obras psicológicas escogidas. M., 1989.

[35] Ver: Aprendizaje y el desarrollo: investigación pedagógica experimental. Bajo redac. de Zankov, L. V. M., 1975; Desarrollo de los escolares de primaria en el proceso de asimilación de conocimientos: investigación pedagógica experimental. Bajo redac. de Zvereva, M. V. M., 1983.

[36] Elkonin, D. B., Posibilidades intelectuales para asimilar los conocimientos en los escolares de primaria y el contenido del aprendizaje. Posibilidades de asimilación de los conocimientos en relación con la edad (primaria). M., 1966.

[37] Davýdov, V. V., Problemas de la enseñanza de desarrollo. M., 1986, pp. 199-200.

[38] Elkonin, D. B., Obras psicológicas escogidas. M., 1989, p. 232.

[39] Vygotski, L. S., Desarrollo intelectual de los niños en el proceso de aprendizaje. M., L., 1935, p. 34.

[40] Ibidem, p. 36.

[41] Ibidem, p. 37.

[42] Ibidem, p. 42.

[43] Leytes, N. S., Capacidades intelectuales y la edad. M., 1971; Capacidades y talento en la edad infantil. M., 1984.

[44] Lvov, M. P., Métodos de desarrollo del lenguaje de los escolares de primaria. M., 1985, p. 5.

[45] Ver: Roizenzon, L. I.; Avaliani, Yu. Yu., Aspectos contemporáneos de estudio de fraseología. Problemas de fraseología y propósitos de su estudio en la secundaria y escuela superior. Vólogda, 1967; Yarantsev, R. I., Diccionario de fraseología rusa. Cerca de 800 frases hechas. M., 1981.

[46] Vygotski, L. S., Conciencia como problema de conducta. Obras escog. En 6

tomos. M., 1982, T. 1, p. 95.

[47] Piaget, J., Obras psicológicas escogidas. M., 1969, p. 213.

[48] Ibidem.

Parte III

Adolescencia

La adolescencia, la edad adolescente, es un período de la vida del hombre desde la infancia hasta la juventud en la clasificación tradicional (desde los 11-12 hasta los 14-15 años). En este período del tiempo astronómico más corto el adolescente recorre un gran camino en su desarrollo: a través de los conflictos internos consigo mismo y con los otros, a través de las caídas y los remontes externos él puede encontrar el sentido de la personalidad. Sin embargo, la sociedad que descubre su conciencia le inicia de una manera cruel.

En la sociedad informatizada moderna la aspiración del niño para ocupar una situación de adulto es un sueño difícil de alcanzar. Por eso en la adolescencia el adolescente no adquiere el sentido de madurez, sino el sentido de ineptitud, relacionada con la edad. El adolescente cae psicológicamente en dependencia del mundo objetal como el valor de la existencia humana. Viviendo en el mundo objetal desde el momento del alumbramiento, dominándolo desde los primeros días según su destinación funcional y la importancia estática, el adolescente empieza a fetichizar este mundo. Gracias a que él forma parte de las comunidades adolescentes, que se presentan a través de los sistemas semánticos propios del tiempo y de la edad, entre cuyo contenido están también las cosas determinadas, el adolescente se convierte en consumidor: el consumo de las cosas forma el contenido de su vida. Al adquirir los objetos para su propiedad personal, él adquiere el valor a sus propios ojos y a los ojos de sus coetáneos. Precisamente a través de estos objetos, propios de la cultura adolescente, se produce la regulación de las relaciones entre los grupos de edad. Para el adolescente es importante la posesión de un cierto conjunto de las cosas para apoyar su sentido de personalidad.

El día de hoy, cuando en Rusia, detrás de los así llamados países desarrollados, aparece la tendencia hacia la sociedad de consumo, las apetencias de los adolescentes aumentan de un modo descomunal.

Por supuesto, las cosas constituyen el ambiente del hábitat, la condición del desarrollo espiritual y físico, la propiedad deseada y necesaria. Sin embargo, la sociedad de consumo ofrece a la atención del adolescente la elección y la renovación regular de la masa de las cosas que no pueden participar en su desarrollo y no son obligatorias en absoluto para el bienestar de su existencia.

El adolescente moderno experimenta una actuación considerable de la

propaganda que esclaviza, creando las necesidades de los objetos, una actuación aplastante de los regalos (y no solamente los regalos griegos fueron peligrosos); se encuentra bajo la manipulación semántica de la conciencia a través de los así llamados objetos gestuales (tradicionales, de valor, etc.)[1] y otras transformaciones similares del mundo de las cosas.

En el mundo actual las cosas pueden convertirse en la causa de la corrupción de los adolescentes por muchas razones: 1) al convertirse en el valor principal que estimula la motivación y la idea de la plenitud de la vida; 2) al convertirse en el fetiche que hace de una persona el esclavo de las cosas; 3) al establecer la dependencia del obsequiador, estimulando con ello la envidia y la agresión.

Los casos contemporáneos de «negocios adolescentes» no solamente no resuelven el problema del «adolescente en el mundo de los objetos», sino que esclaviza al adolescente de un modo peculiar.

La adolescencia es un período cuando el adolescente empieza a evaluar de una manera nueva sus relaciones con la familia. La aspiración de encontrarse consigo mismo como con una personalidad crea la necesidad de enajenarse de todos aquellos quienes ejercieron año tras año una influencia sobre él, y, en primer lugar, esto afecta a la familia paterna. La enajenación en relación con la familia se expresa externamente en la negación, en la tendencia de oponerse a cualesquiera proposiciones, razonamientos, sentimientos de los que son el objeto de la enajenación. La negación constituye una forma primaria del mecanismo de la enajenación, siendo ella misma la fuente de la búsqueda activa del adolescente de su propia esencia singular, su propio «Yo».

La aspiración de comprender y desarrollar su singularidad, el sentido de la personalidad que se despierte, exigen del adolescente separarse del «Nosotros» familiar, que hasta entonces mantenía en él el sentimiento de estar defendido mediante las tradiciones y la orientación emocional hacia él. No obstante, el adolescente todavía no puede estar a solas con su «Yo». Él no es capaz aún de valorarse profunda y subjetivamente a sí mismo; él no es capaz de presentarse en solitario ante el mundo de las personas como una personalidad única en que intenta convertirse. Su «Yo» perdido se tiende hacia «Nosotros». Pero esta vez este «Nosotros» («Nosotros – grupo», U. G. Samner) componen sus coetáneos.

La adolescencia es el período cuando el adolescente empieza a valorar sus relaciones con los coetáneos. La comunicación con los que tienen la experiencia

de la vida igual que la suya brinda al adolescente la oportunidad de mirarse a sí mismo de una manera nueva. La tendencia de identificarse con los semejantes origina la necesidad del amigo, tan apreciada en la cultura universal humana. La propia amistad y el servicio que se le presta se convierten en uno de los valores significativos en la adolescencia. Precisamente a través de la amistad el adolescente asimila los rasgos de alta interacción entre las personas: la colaboración, la ayuda mutua, la protección mutua, el riesgo por el otro, etc. La amistad también da la posibilidad de conocer más profundamente al otro a través de las relaciones de confianza. Con esto, precisamente en la adolescencia el hombre empieza a conocer qué profunda herida (en ocasiones, irremediable para la amistad) causa la infidelidad que se expresa en difundir las sinceridades confiadas o en convertirlas contra el propio amigo en las situaciones de una discusión apasionada, disputas y broncas. La amistad, de ese modo, no solamente enseña los impulsos nobles y prestar el servicio al otro, sino que también las reflexiones complejas sobre el otro no solo en el momento de la comunicación de confianza, sino bajo la proyección del futuro.

La amistad en la adolescencia, al igual como la comunicación en el grupo, gracias a la tendencia de los adolescentes hacia la identificación mutua, aumenta la conformidad en las relaciones recíprocas. Si los adolescentes se manifiestan en la familia con negación, entre los coetáneos ellos a menudo son conformistas. Aunque es verdad que este conformismo de la comunicación de grupo puede cambiar rápidamente, convirtiéndose en la negación mutua, pero, a pesar de ello, el conformismo sigue predominando.

La adolescencia, con toda la complejidad de las interacciones con otras personas (los adultos y los coetáneos), tiene su atractivo profundo a causa de su orientación hacia la creación. Precisamente en la adolescencia, el adolescente está orientado hacia la búsqueda de las formas nuevas productivas de comunicación –con los coetáneos, con sus ídolos, con aquellos a quien quiere y respeta–. La tendencia para la creación se manifiesta también en la esfera de las ideas y los conocimientos que él asimila.

Después de la inercia de la infancia, la mayor parte de los adolescentes reacciona con sensibilidad hacia sus percepciones, memoria, lenguaje e intenta darles brillantez y profundidad; ellos viven la alegría de iniciación en el conocimiento; los valores éticos, las cualidades de la personalidad (la independencia, la valentía, la voluntad) también se convierten para ellos en el objeto de la autoeducación. Al trabajar intensamente en el plano mental y al no hacer nada

con la misma intensidad, el adolescente paulatinamente toma conciencia de sí mismo como de una personalidad.

Los adolescentes tienden a reconsiderar aquello que hicieron el objeto de su conocimiento intelectual y sentirlo, producirlo y reafirmarlo como producto de su propio pensamiento.

La adolescencia, gracias a la necesidad de conocerse a uno mismo (la identificación con el «Yo» propio) y a la tendencia de descubrir a través de las constantes reflexiones su esencia efímera, priva al adolescente de la vida espiritual tranquila. Y esto adquiere mayores dimensiones, teniendo en cuenta que precisamente en la adolescencia el diapasón de los sentimientos polares es extremadamente grande. En el adolescente los sentimientos arden, a menudo nada puede pararle en su aspiración a alcanzar el objetivo elegido: en este instante no existen para él las barreras éticas, ni tampoco el miedo ante la gente e, inclusive, ante la muerte. Sus ojos son un fuego de pasiones, su mirada es indomable. El mundo entero es nada para él, mucho menos lo es el objetivo propio. Pero el impulso se desvanece. El derroche de la energía espiritual y física no pasa en vano, ahora él está inmóvil, apático e inactivo. Sus ojos se apagan y su mirada es vacía. Está vacío y, parece, nada le dará fuerzas. Pero dentro de un momento él vuelve a estar dominado por la pasión de un objetivo nuevo.

Sin embargo, las reflexiones sobre uno mismo y sobre los otros descubren en la adolescencia las profundidades de su imperfección, y el adolescente se sumerge en el estado de la crisis psicológica. Subjetivamente, son unas vivencias duras. Pero la crisis de la adolescencia enriquece al adolescente con los conocimientos y los sentimientos de unas profundidades, sobre las cuales él ni siquiera sospechaba en la infancia. El adolescente, a través de los propios sufrimientos espirituales, enriquece la esfera de sus sentimientos y pensamientos, él pasa por una difícil escuela de identificación consigo mismo y con los otros, por primera vez dominando la experiencia del aislamiento premeditado. Todo esto le ayuda a defender su derecho de ser una personalidad.

Nota

[1] Ver: Bodriyar, J., Sistema de objetos. M., 1995.

CAPÍTULO VIII

Condiciones y modo de vida

1. Situación social en la vida del adolescente

La situación social, como la condición del desarrollo y de la existencia, en la adolescencia se diferencia en principio de la situación social en la infancia no tanto por sus circunstancias externas como por las causas internas. El adolescente sigue viviendo en la familia (o en una institución de tipo internado), estudiando en el colegio (o haciendo curso de formación profesional), él está rodeado en mayor parte por los mismos coetáneos. Sin embargo, la propia situación social se transforma en su conciencia, en las orientaciones de valor completamente nuevas, el adolescente empieza a reflexionar intensamente sobre sí mismo, sobre los otros, sobre la sociedad. Ahora los acentos se ponen de otro modo: la familia, el colegio, los coetáneos adquieren unos significados y sentidos nuevos. El adolescente vive unos cambios en su escala de valores. Todo se ilumina por la proyección de la reflexión, ante todo, los más cercanos: la casa, la familia.

En las condiciones de familia. El adolescente, como regla, vive con su familia. Él entra en la familia mediante su nacimiento, está acostumbrado a las personas cercanas como se acostumbra desde la infancia. Ahora empieza la época de evaluación de los cercanos.

En la niñez el niño estaba sumergido en el campo de la identificación familiar. El «Nosotros» familiar es el primer grupo que se acepta en la infancia a priori, como algo dado. Los propios padres, los parientes, el mundo de las cosas que le pertenece, las tradiciones familiares, el estilo de las relaciones recíprocas, en la infancia se perciben como la esencia impermutable de la existencia. Sin embargo, al recopilar la experiencia vital, el adolescente descubre para sí las relaciones familiares diversas, que se diferencian de las de la familia paterna. Al mismo tiempo, él empieza a experimentar la necesidad de desprenderse de la identificación familiar que le funde en el regazo de la familia. Él experimenta la necesidad de tener una identidad más amplia y, al mismo tiempo, de reforzar su propio sentido de la personalidad, de separar su «Yo» del «Nosotros» familiar. Por eso el adolescente dirige su mirada crítica hacia las tradiciones familiares, los valores y los fetiches.

La propia familia sigue manteniendo las mismas actitudes en relación con el

adolescente.

Habitualmente, la familia trata al adolescente de acuerdo con las tradiciones familiares (o genéricas) establecidas. Aquí encontraremos la prolongación de los mismos estilos de la educación que fueron dirigidos hacia el niño todavía en la infancia.

Una familia con alta reflexión y responsabilidad comprende que el niño se hace mayor y hay que considerar este hecho, modificando el estilo de las relaciones recíprocas. Empiezan a tratar al adolescente, considerando su aparecido sentido de madurez. Los padres, sin imponer su atención, expresan la disposición de discutir sus problemas. «¿Cómo te va, Piotr?», «Estoy dispuesto a escucharte, Piotr», «Te puedo ayudar en esto, Piotr». De esta manera los adultos de las familias con alta reflexión expresan su disposición a colaborar con el adolescente. Lo principal en estas familias es la conservación del sentido del respeto propio, tan deseado para la adolescencia.

El carácter del adolescente de la familia con alta reflexión y responsabilidad se desarrolla con normalidad (si, por supuesto, aquí están ausentes las premisas que pudieran frustrar ese desarrollo). Él estructura sus relaciones con las personas que le rodean (los adultos y los coetáneos) mayoritariamente según el tipo adecuado leal. Las orientaciones de valor del adolescente en esta familia se dirigen hacia la profundización en los valores de toda la diversidad de la realidad existente: del mundo objetal, de los sistemas de imagen-signo, de la naturaleza, del propio espacio social, de las relaciones directas de la gente. La alta reflexión del ambiente crea condiciones favorables para el desarrollo espiritual del adolescente.

La familia enajenada. En esta familia siguen tratando al adolescente al igual como en la infancia, se manifiesta poco interés por él, se evita la comunicación con él y se guarda una distancia. Los padres enajenados ya hicieron su trabajo en el desarrollo del carácter de su hijo: él, bien también se convirtió en el portador de las formas enajenadas de conducta y el poseedor del alma enajenada, bien se formó en él un complejo amargo de incompetencia propia. Las tendencias del desarrollo de su carácter, como el modo de interacción con otras personas, ya se manifiestan claramente: predominan las reacciones nihilistas, la agresión desasosegada o la lealtad no adecuada, el estilo pasivo del comportamiento.

El adolescente en esta familia se siente excluido. Mayoritariamente, él se dirige a la calle a por los coetáneos, donde busca la satisfacción en la comunicación. El estilo de la comunicación con los coetáneos reproduce, como regla, las maneras de su interacción en la familia. La familia enajenada puede limitar las posibilidades del desarrollo del niño.

La familia autoritaria con los estereotipos establecidos sigue planteando al adolescente las mismas exigencias severas que en la infancia. Habitualmente, si esto fue común con anterioridad, aquí se siguen aplicando también los castigos físicos (si en la infancia azotaban, ahora pueden «sacudir»). En la familia autoritaria el adolescente es de igual modo solitario, infeliz e inseguro de sí mismo, como en la niñez. Sin embargo, ya se perfilan las tendencias del desarrollo de su carácter: él se convierte en el portador del estilo autoritario de interacción con la gente o, por el contrario, demuestra una lealtad humillante no adecuada, la pasividad que oculta la alta neurotización del adolescente, inseguro de sí mismo. La familia autoritaria también puede limitar las posibilidades del desarrollo del adolescente.

La familia condescendiente. En esta familia sigue predominando el principio de transigencia generalizada: el adolescente ya hace tiempo que se «ha subido a la chepa» de los padres y asimiló bien los modos de manipularlos. El egoísmo y la conflictividad son los rasgos del carácter de los adolescentes de este tipo de familia. Aquí el adolescente es infeliz por partida doble: por sí misma la edad ya es la crisis del desarrollo personal y, además, se añaden los fallos, formados en su posición personal por las relaciones de permisividad generalizada, lo que nunca le ofrecerá una vida real.

El adolescente de la familia con el estilo condescendiente del trato hacia él habitual-mente no asimila las formas positivas de la comunicación: él no conoce la lealtad adecuada. Él se apoya en aquellos procedimientos de actuación sobre los otros que alimentaban con éxito su egoísmo durante todos los años de vida en la familia, la agresión (que se expresa en la intolerancia, «¡Quiero que sea así!», «¡Yo lo he dicho!», «¡Dije que sí!») y en el nihilismo. La familia condescendiente priva al adolescente de la posibilidad de tomar conciencia de las regularidades de las relaciones sociales y lo hace incompetente en las relaciones recíprocas reales con otras personas.

La familia hiperprotectora. El adolescente en esta familia ha crecido bajo la atención y la tutoría permanente de los padres, que tienen varios problemas

interiores, surgidos, básicamente, sobre las tragedias y los complejos personales. Los padres siguen estando próximos al adolescente, no se preocupan solo en la relación con los aspectos externos, sino que también intentan apoderarse de sus vivencias internas. Aquí, el adolescente, al igual como en la infancia, está inseguro de sí mismo. En el caso de necesidad, él no puede hacer frente a nada, tampoco puede construir las relaciones positivas. Él es pasivo, obligado a ser leal. Él es infantil en sus reacciones sociales y esta peculiaridad atrae la atención de sus coetáneos, que le ponen motes de tipo «Pequeño», «Hijito de mamá», «Párvulo», etc.

Los estilos descritos de la relación hacia el adolescente demuestran solamente las tendencias de las condiciones del desarrollo de la personalidad en la adolescencia. La vida real puede ser más suave, favorable, pero también más dura, horrible, incomprensible. En la familia pueden existir al mismo tiempo varios estilos de comunicación, causados por la heterogénea presencia de los niveles culturales de sus miembros (de los abuelos, las abuelas, los padres, otros familiares). El adolescente puede intentar identificarse con sus padres, pero también puede ocupar la posición de enajenación.

La probabilidad de vivir en las condiciones familiares ideales es muy escasa para el adolescente también a causa de que ahora él mismo empieza a producir sus modos de comunicación, asimilados en la familia, lo que a menudo sorprende y pone en alerta a los padres: «¡Cómo te atreves a hablarme en ese tono!», etc. Al acostumbrarse a la dependencia total del niño en la infancia, los padres, al comienzo, no están dispuestos a dejar que el adolescente abandone el lugar que le han elegido. Sin embargo, los padres normales, psíquicamente sanos, que aman a sus hijos, aspiran a resolver los problemas surgidos en las relaciones con sus niños crecidos. Ellos procuran a toda costa proporcionar al adolescente el sentido de protección, crear las condiciones para la existencia y el desarrollo normal.

Al mismo tiempo, el adolescente, buscando su propio «Yo», se enajena de los padres, y amándoles a la vez como antes, aprende a considerar los diversos planos de los sentimientos y los actos humanos. Él aprende de nuevo –ahora ya en el nivel de la enajenación evolutiva– a construir las relaciones nuevas con su familia, con aquellos quién se preocupaba de él, - según su punto de vista. A través de las colisiones de la vida en la familia el adolescente descubre que el mundo no se divide en «blanco» y «negro», que no se pueden calcular las relaciones aritméticamente. Por supuesto, el adolescente no hace de golpe estos

simples descubrimientos. Pero él empieza a acumular experiencia y aprende qué es la comprensión y los compromisos.

Los adolescentes que viven en las familias degradadas, donde los padres se pelean, consumen alcohol, drogas, llevan una vida libertina, habitualmente se contagian de estos males ya en la infancia. Se puede considerar que el adolescente pertenece al grupo de riesgo de consumición de alcohol y drogas, si estos hechos se repiten con una frecuencia alta (1-2 veces al mes). Pero, inclusive, si él solo probó la pócima prohibida de las manos de los padres que hayan perdido el control, él infringió con ello las proscripciones norma-tivas de la sociedad. El adolescente, que no ha probado aún la pócima prohibida, también tiene una motivación alta para consumir alcohol o drogas. En casos aislados, el adolescente de la familia depravada, alcoholizada y drogadicta empieza a oponerse a la degradación de manera tan activa que consigue reunir las fuerzas espirituales para salir de las condiciones existenciales que le ofrece la vida y seguir su propio camino.

En la familia incompleta (con mayor frecuencia con ausencia del padre) el adolescente empieza a sentirse especialmente disconforme. Porque precisamente en este período se agudiza el sentimiento de necesidad de tener el padre, ya que la identificación sexual de los adolescentes se produce en correlación con los padres de ambos géneros. Además, para el adolescente es muy importante su situación social general, que se forma, aparte de otras cosas, también por la composición de la familia. La presencia de ambos padres presenta positivamente al adolescente en el ambiente de los coetáneos. La ausencia del padre debilita su posibilidad social.

El adolescente en la familia adoptiva es un problema complejo en la adolescencia, si él sabe que su padre y madre no son padres biológicos. Inclusive, si él tuvo suerte y tiene una familia buena, a pesar de ello experimenta la tensión interna y la inseguridad en relación a cómo le tratan sus padres adoptivos. Al mismo tiempo, le preocupa cómo le evalúan personalmente sus coetáneos en relación con que él no tiene una familia de sangre.

Un problema especial en la familia rusa contemporánea constituyen las relaciones recíprocas, referentes a la dependencia objetal y financiera del adolescente. Hasta hace poco (hasta 1991), la mayoría de los adolescentes dependían completamente de la situación financiera de la familia y de los puntos de vista pedagógicos de los padres, relativos a las propinas para el vástago

crecido. Los adultos frecuentemente se servían de esta «palanca», intentando conseguir la obediencia de su hijo. El adolescente en ocasiones se encontraba en un callejón sin salida: él anhelaba la libertad y no podía evitar esa dependencia financiera tan ofensiva. Las consecuencias de esta situación resultaban penosas: eran causa que los adolescentes se escaparan de casa, robaran, cometieran atracos en grupo, e inclusive a veces, intentos de suicidio. Por supuesto, no solamente los problemas financieros fueron y siguen siendo el origen del enfrentamiento en la familia entre los adultos y el adolescente.

El día de hoy la situación económica es diferente: los adolescentes pueden ganar su paga con trabajos a tiempo parcial, vendiendo periódicos, lavando coches, trabajando como mensajeros, etc. Sin embargo, la posibilidad de trabajar puede también introducir en las relaciones familiares cierta tensión. Los padres que le dan vuelta a la idea de que «nosotros te alimentamos y te vestimos» se arriesgan a que un día, al sentir la «independencia económica» del hijo, el adolescente proclamara con una sonrisa cínica que puede compensar los gastos o separarse y alimentarse y vestirse por su propia cuenta. Además, los problemas sociales externos también pueden provocar tensión en la familia.

La independencia financiera actualmente conlleva bastante peligro para los adolescentes desde los puntos de vista social y psicológico. Pero en Rusia ellos todavía no tienen posibilidad de ganar dinero mediante trabajos tradicionales. El adolescente puede fácilmente caer en las redes de la economía sumergida de las relaciones financieras de los adultos. Por eso el problema «Los niños y el dinero» es muy actual para cada familia donde crecen los hijos.

El dinero, siendo el signo de la prosperidad, al mismo tiempo, se presenta como el equivalente de los objetos. El adolescente valora a los objetos que pertenecen a la familia como prestigiosos o como los que no representan valor alguno. El adolescente moderno, partiendo de los criterios de los precios de los objetos, puede empezar a evaluar a su familia como «rica» o «pobre». La valoración de los objetos materiales, pertenecientes a la familia o ausentes en la familia, pueden convertirse en el criterio de las virtudes de los padres.

Con mayor claridad estas tendencias se manifiestan en los momentos históricos, cuando se producen los cambios, el golpe, la ruptura, la transformación y otras reconstrucciones radicales. Así, el día de hoy en Rusia, los valores formados anteriormente adquieren significados distintos: se reestructura la relación con el mundo objetal, con las relaciones entre las personas. Ahora, el lugar del hombre

aislado o de la familia entre otras personas se determina en mayor medida, más que antes, no solo por las cualidades personales, sino por los objetos auxiliares que les representan en las relaciones sociales (la casa, el piso, las obras de arte, el dinero, la tierra y otros objetos de prestigio en un momento concreto del desarrollo de la sociedad). El día de hoy la sociedad está en una situación de marginalidad, lo que influye directamente en los adolescentes, sensitivos a los fenómenos sociales.

Las instituciones del tipo internado presentan las condiciones especiales de la vida en la adolescencia. Si los adolescentes están aquí desde los primeros años (desde la primera edad) y desde la edad temprana, ellos se adaptan a la vida en esta institución. Ellos perciben adecuadamente la específica de las relaciones recíprocas entre los adultos que trabajan en estos centros, se orientan en sus jerarquías oficiales y no oficiales, y, basándose de su comportamiento real, conocen bien su valor. Al mismo tiempo, el adolescente que vive en el internado se orienta con suficiente sutileza en la jerarquía de las relaciones interpersonales y tiende intuitivamente a encontrar en esta su lugar. Como ya hemos mencionado anteriormente, ya en la infancia en los niños se estructura espontáneamente la solidaridad de los que pertenecen a la casa infantil, que se expresa en la posición «Nosotros». Aunque esta formación psicológica surge en la infancia, se forma en realidad durante los años de la adolescencia. «Los nuestros» tienen la protección fuera de la casa ante los que son de la familia, ante «los otros». Aquí están presentes unas normas especiales: se puede engañar al otro (lo que supondrá el objeto de una presunción especial). Al mismo tiempo, el adolescente de la casa de acogida se da plena cuenta de las posibles consecuencias.

Los adolescentes, privados de la tutoría de los padres, tienen muchos problemas, desconocidos por sus coetáneos de la familia normal. Estos adolescentes están enajenados psicológicamente de la gente («Ellos»), lo que les proporciona la libertad para violar las reglas. El hecho de una presencia permanente de varias personas en cualquier estancia y el contacto constante con otras personas crea una tensión emocional, una angustia y, a la vez, aumenta la agresividad. En las condiciones del internado, en los adolescentes se forma un tipo de conducta y de reacción emocional agresivo, indiferente o pasivo. El tipo adecuado leal de conducta se forma muy raramente, si el adolescente posee una fuerza interior y sus orientaciones de valor le llevan a identificarse con un ideal o una persona real, que él tuvo suerte de conocer.

El adolescente que llega al internado de una familia buena como resultado de circunstancias trágicas (la muerte repentina de ambos padres, por ejemplo), se siente infeliz por partida doble: por una parte, él sufre a causa de su orfandad tan trágica, la privación inesperada de los padres, y, por otra parte, por las condiciones nuevas de existencia, desconocidas para él. Le horroriza el estilo de las relaciones recíprocas entre los adultos y los niños en la institución del tipo internado. El adolescente, teniendo una experiencia vital limitada y que todavía no se ha formado como persona, percibe su estancia en el internado como el estrellato de toda su vida. Los otros adolescentes del internado, sintiendo la diferencia del nuevo que proviene de una familia sin problemas, pueden empezar a molestarle, vengán-dose por su próspera vida anterior. Aquí hay muchos matices, ya que cada adolescente nuevo introduce en la comunicación entre los coetáneos su cultura, su personalidad especial que proviene de otra vida, también especial. Un adolescente nuevo, que es líder por naturaleza, fuerte espiritualmente, puede dirigir a sus coetáneos del internado.

Fueran como fueran las condiciones de vida en la edad adolescente, la orientación hacia la familia y la necesidad de esta durante ese período de la vida son extraordinarias.

En el colegio y en la institución de formación profesional. En la adolescencia, al igual como en la infancia, el adolescente sigue asistiendo al colegio o pasa a la preparación profesional. Sin embargo, en la adolescencia se modifica la posición interna hacia el cole-gio y los estudios. Así, si en la infancia, en la escuela primaria, el niño estaba sumergido en la actividad del aprendizaje, ahora al adolescente ocupa en gran medida las propias relaciones recíprocas con sus coetáneos. Precisamente las relaciones recíprocas se convierten en la base del interés interior en la adolescencia.

Sin dejar de lado los estudios, el adolescente confiere a la comunicación un significado especial. En la comunicación con los coetáneos él amplía los límites de sus conocimientos, se desarrolla en el aspecto intelectual, compartiendo sus conocimientos y demostrando los procedimientos asimilados de la actividad del aprendizaje. Al comunicarse con los coetáneos, el adolescente aprende las formas diversas de la interacción entre un hombre con otro hombre, aprende a reflexionar sobre los resultados posibles de su acto propio o del ajeno, de la enunciación, de la manifestación emocional.

Si en la infancia el juego constituye una escuela especial de las relaciones

sociales, en la adolescencia la comunicación se convierte en esa escuela. Precisamente durante ese período el adolescente aprende a tomar conciencia de sus reacciones conformistas o negativas hacia las situaciones ofrecidas, a defender el derecho para elegir su propia conducta posible, aprende a contener las acciones impulsivas (cualesquiera que sean: las estereotipadas, que se formaron en la familia u originadas por la reacción emocional directa a la situación inesperadamente nueva para él).

Dado que la mayor parte del tiempo el adolescente pasa en el colegio, sería correcto considerar que en las paredes escolares se crean las condiciones para el desarrollo de su personalidad. Estas condiciones pueden formarse por los adultos. El amigo adulto, el ídolo adulto es un fenómeno muy raro en la vida individual del adolescente. En esta edad, el adulto respetado es con frecuencia el patrimonio del grupo adolescente, puede ser el profesor, el entrenador, el organizador de una asociación científica, etc. Otra cosa es el ídolo de masas (por ejemplo, un cantante). Este constituye el objeto de admiración de muchas personas, uniéndolas en una emoción común, lo que es extremadamente valioso para los adolescentes. Tanto en un caso como en el otro, los adultos se presentan para los adolescentes en calidad de cierta persona significativa, que se convierte en el objeto de admiración y de imitación del grupo. Por eso es muy importante quién de los adultos ocupa este pedestal.

No obstante, para el adolescente el mayor significado tiene otro adolescente. El «Yo» del adolescente anhela a unirse con el «Yo» del otro adolescente. Las horas más dulces de su vida son las que ellos, por fin, pueden pasar juntos. Habitualmente esto tiene lugar después del colegio. El adolescente puede pasar la segunda parte del día en diferentes condiciones: en casa, en un club deportivo, en las asociaciones creativas artísticas, y también en los lugares ocultos al ojo del control de la opinión pública, sea el patio, la escalera del edificio o el claro del bosque. Lo principal es que el crepúsculo y la noche no solamente proporcionan los sentimientos emocionales al adolescente, sino que también confirman su condición de adulto, el hecho que él se alejó de la infancia y ahora puede permitirse no ir a dormir, sino que estar con los amigos.

Por supuesto, cada período histórico nos regala adolescentes lúcidos que razonan sobre el sentido de la vida, sobre lo espiritual en el hombre, sobre su destino en la vida, al igual como todos los otros problemas que la humanidad valoró en todos los tiempos. Porque los adolescentes están rodeados de pintura, música, libros y gente maravillosa, dispuesta a desvelarles la riqueza espiritual de la

humanidad. Al tocar solamente lo grandioso, el adolescente intenta enseguida compartir sus sentimientos y los pensamientos con el coetáneo. Porque es incapaz de no compartir, ya que compartir es su peculiaridad esencial.

Al mismo tiempo, cada período histórico forma también otro tipo de adolescentes: difíciles para sí mismos y para las personas que les rodean, que van por la vida a través de los lados oscuros de la existencia humana. Estos adolescentes se reúnen alrededor de los lugares depravados, adoptando las formas agresivas de actuación sobre la gente que les rodea. Aquí ellos también comparten su experiencia.

Para algunos adolescentes, precisamente en esa edad, el destino es como si ya estuviera predeterminado: las orientaciones de valores opuestos en la adolescencia ya han determinado el camino de la vida, la relación interna consigo mismo y con los otros. Pero la vida, en realidad, es mucho más complicada: los cataclismos fortuitos en un momento pueden quebrar al adolescente o no dejarle volver en sí durante largo plazo; al mismo tiempo, en la vida del adolescente puede suceder algún acontecimiento que le hará ver al mundo con otros ojos, en su conciencia se producirá un viraje y él se convertirá en «otra persona».

Indudablemente, la situación social de la vida del adolescente determina en muchos aspectos su devenir como una personalidad. Pero esta misma no contiene aquellas condiciones determinadas, la gente y las circunstancias concretas, que cada vez influyeron con toda la determinación sobre el adolescente de manera exclusivamente favorable o exclusivamente negativa. Además, los propios adolescentes muy raramente son simplemente puros y espirituales o bien «sucios» y «bajos»: los adolescentes son tan polivalentes como lo son las condiciones diversas de la vida.

El tiempo concreto, sin duda, determina en muchos aspectos las orientaciones de la adolescencia, sensitiva para este: «los hombres corresponden a los siglos». Sin embargo, «hoy» en realidad conlleva las capas de la cultura de las generaciones anteriores, absorbiendo al mismo tiempo las utopías y las antiutopías que crea la humanidad orientada hacia el futuro. Todo esto forma el fondo general de la situación social que influye al desarrollo de la personalidad del adolescente.

La situación social posee tanta variedad de las condiciones y de las provocaciones diversas para que el adolescente pudiese probarse a sí mismo, que

el adulto, debido a los valores ya establecidos, a menudo ni siquiera puede imaginárselas. El adolescente puede aspirar al patrimonio más bello del espíritu humano. Para ello, él va al conservatorio, a la galería de arte, a los diversos museos, se marcha con una expedición en búsqueda de los monumentos de arquitectura, viaja, etc. Él también puede investigar las catacumbas, buscar los contactos con la gente sin techo anhelando algo desconocido, estudiando la medida de la ruina humana. Se podría decir que en la adolescencia se produce la ampliación extraordinaria de las condiciones sociales de la existencia del adolescente: tanto en el plano espacial como en el plano del aumento del diapasón de los ensayos espirituales. En la adolescencia el hombre intenta pasar por todo para después encontrarse consigo mismo. Por supuesto, es una tendencia peligrosa para la personalidad que todavía no está formada. El adolescente en este camino, sin ayuda del adulto, puede quedarse en un espacio antisocial, sin haber alcanzado las cumbres de la vida espiritual.

2. Actividad del aprendizaje y orientación hacia el trabajo

La actividad del aprendizaje. Los estudios en la escuela o para la formación profesional ocupan gran lugar en la vida del adolescente.

Aquí, lo positivo constituye la disposición del adolescente para los tipos de la actividad del aprendizaje que le hacen más adulto. Esta disposición puede ser uno de los motivos de los estudios. Para el adolescente se convierten en atractivas las formas independientes de ocupación. El adolescente se siente realizado y domina con mayor facilidad los modos de acción cuando el profesor le ayuda solamente.

Claro está que el interés hacia el objeto de estudios en muchos aspectos está relacionado con la calidad de la enseñanza. Un gran significado tiene la exposición del material por el profesor, la facultad de explicar el material de manera amena y atrayente, lo que activa el interés, aumenta la motivación del aprendizaje. Paulatinamente, en base a la necesidad cognoscitiva se forman los intereses cognoscitivos estables, que llevan a la relación positiva con los objetos de estudio en general.

En esta edad surgen nuevos motivos del aprendizaje, relacionados con la toma de conciencia de la perspectiva de vida, de la perspectiva de su lugar en el futuro, de las intenciones profesionales, del ideal.

Los conocimientos adquieren un significado especial para el desarrollo de la personalidad del adolescente. Estos representan el valor que proporciona al adolescente la amplificación de la conciencia propiamente y el lugar significativo entre los coetáneos. Precisamente en la edad adolescente se aplican los esfuerzos especiales para ampliar los conocimientos cotidianos, artísticos y científicos. El adolescente asimila ávidamente la experiencia cotidiana de la gente significativa, lo que le brinda la oportunidad de orientarse en la vida diaria. Al mismo tiempo, el adolescente por primera vez empieza a buscar por cuenta propia los conocimientos artísticos y científicos. Él visita junto con sus coetáneos museos de arte y de cultura general, asiste a conferencias y frecuenta teatros.

El adolescente erudito goza de autoridad entre los coetáneos como el portador

de un fetiche especial, lo que le incita a multiplicar sus conocimientos. Con la peculiaridad de que los conocimientos por sí mismos no proporcionan al adolescente la verdadera alegría y no desarrollan sus capacidades del pensamiento.

Los conocimientos que obtiene el adolescente en el proceso de la actividad del aprendizaje en el colegio también pueden proporcionarle satisfacción fuera de él. Sin embargo, aquí existe una particularidad: en el colegio, el adolescente no elige solo los conocimientos para aprehender. Como resultado, se puede observar que algunos adolescentes asimilan cualesquiera conocimiento escolar fácil, sin obligación; y los otros, solamente las asignaturas aisladas. Si el adolescente no ve la importancia vital de los conocimientos determinados, puede perder el interés y surge en él una relación negativa hacia las asignaturas correspondientes.

El éxito o el fracaso en los estudios también influye sobre la formación de la relación hacia las asignaturas. El éxito provoca emociones positivas, una relación positiva hacia la asignatura y la aspiración de desarrollarse en ese aspecto. El fracaso origina emociones negativas, una relación negativa hacia la asignatura y el deseo de interrumpir los estudios.

Un estímulo importante para el aprendizaje son las pretensiones de aprobación entre los coetáneos. Con ayuda de los conocimientos firmes puede alcanzarse una posición alta: con la peculiaridad de que las notas siguen teniendo un significado para el adolescente. La nota alta brinda la oportunidad de confirmar sus capacidades. La coincidencia de la nota y de la autoestima es importante para el bienestar emocional del adolescente. En el caso contrario, puede surgir una falta de confort interno o, inclusive, el conflicto.

Está claro que los motivos estables del aprendizaje se forman en base a la necesidad cognoscitiva y de los intereses cognoscitivos. Los intereses cognoscitivos de los adolescentes varían mucho. En unos adolescentes, estos se caracterizan por la indeterminación, la mutabilidad y el carácter circunstancial. En otros, se manifiestan en relación con el círculo limitado de las asignaturas; en terceros, con la mayoría de estos. Con la peculiaridad de que los alumnos pueden interesarse por aspectos diferentes de las asignaturas: por el material fáctico, la esencia de los fenómenos, la utilización en la práctica.

El dominio del material del aprendizaje exige del adolescente un nivel más

elevado de la actividad del aprendizaje-cognoscitivo que en la primaria. Tendrán que asimilar los conceptos científicos, los sistemas de los signos. Las nuevas exigencias para la asimilación de los conocimientos favorecen al desarrollo paulatino del pensamiento teórico, a la intelectualización de la esfera cognoscitiva.

El material de estudios presenta nuevas exigencias también hacia los procesos de la percepción. El adolescente tiene que no simplemente memorizar el esquema, alguna representación, sino que saber comprenderlas, lo que constituye la condición de la asimilación exitosa del material de estudio. De ese modo, se produce gradualmente la intelectualización de los procesos de la percepción, se desarrolla la capacidad de destacar lo principal, lo esencial.

La actitud de memorizar solamente de manera mecánica puede obstaculizar la asimilación del material por el adolescente temprano. El volumen del material de estudio es grande y resulta complicado reproducirlo, utilizando solamente los procedimientos anti-guos de la memorización, con ayuda de la múltiple repetición. La mayor efectividad de reproducción proporciona el análisis del contenido del material, de la lógica de su estructura, la separación de lo esencial. Los adolescentes que utilizan el pensamiento en la memorización tienen la ventaja ante los que memorizan mecánicamente. El lenguaje desarrollado, la habilidad de expresar la idea con sus propias palabras, la imaginación creativa favorecen al dominio del material del aprendizaje. Con esto, los propios adolescentes confieren un significado especial al lenguaje propio, ya que el lenguaje determina en muchos aspectos el éxito de la comunicación.

La esfera de la comunicación en la adolescencia pasa de los límites de la familia y del colegio. En el adolescente surge la necesidad de una relación diferenciada hacia los inter-locutores. A causa de esto se acelera la formación de la función de planificación. También se modifica el contenido de las enunciaciones orales, cada vez ocupa en ellos un lugar mayor la descripción, aumenta el número de las palabras, de los modismos y de las frases del carácter de evaluación. Las narraciones se hacen cada vez más orientadas a un fin, consecuentes y precisas en su composición; crece el volumen de las enunciaciones orales, su estructura sintáctica se hace más diversa y desenvuelta. Se desarrolla notablemente la función expresiva, que no se manifiesta con la descripción solamente, sino también con el tono de voz.

Sin embargo, en la adolescencia se puede observar cierta discontinuidad,

interrupción del sonido del lenguaje oral que aparece a causa del insuficiente desarrollo de la capacidad de anticipación del adolescente: frecuentemente, la idea posterior se pierde o él se dificulta para expresarla. Las oraciones en el lenguaje oral a menudo se funden, formando un todo indiviso, el lenguaje está lleno de trozos de oraciones no acabadas. El ritmo del lenguaje de los adolescentes, como regla, es acelerado de manera irregular: se omiten las pausas sintácticas necesarias; hay muchas pausas no sintácticas (psicológicas y fisiológicas). A causa de una reflexión agudizada, el adolescente experimenta una tensión emocional innecesaria durante la estructuración del lenguaje. Como regla, los adolescentes piensan mejor que plasman su idea en la oración. Así, en una redacción muchos de ellos pueden fácilmente cambiar las oraciones de sitio, lo que confirma su falta de coherencia.

Para el adolescente adquiere un significado cada vez mayor el pensamiento teórico, la capacidad de establecer el número máximo de las conexiones semánticas en el material estudiado.

La orientación hacia el trabajo y la actividad social. En la orientación hacia el trabajo, en la formación de los intereses, de las inclinaciones en los adolescentes un gran papel desempeñan los ensayos activos de las fuerzas en diferentes campos de la actividad. Con la peculiaridad que las orientaciones se determinan en muchos aspectos por la posibilidad de autoafirmación y autoperfeccionamiento. Actualmente, el adolescente ha obtenido una motivación nueva para participar en la actividad laboral, es la posibilidad de ganar dinero. Con esto los adolescentes todavía valoran insuficientemente las cualidades de la personalidad como la dedicación en el trabajo, la tenacidad para conseguir los objetivos planteados. Esto afecta especialmente a los adolescentes urbanos. Ellos habitual-mente se iluminan rápido con el entusiasmo laboral y rápido se enfrían, ya que en su piso en la ciudad no tienen unas obligaciones permanentes suficientemente serias. Los adolescentes rurales con mayor frecuencia tienen costumbre del trabajo sistemático, pueden tener desarrollado su sentido de responsabilidad.

No obstante, precisamente en la adolescencia muchos adolescentes experimentan la necesidad de autodeterminación profesional, lo que está relacionado con la tendencia general de esa edad de encontrar su lugar en la vida. El adolescente empieza con un interés creciente a observar la diversidad de las profesiones. Al hacer la selección precursora, él evalúa los diferentes tipos de actividad desde el punto de vista de sus intereses y propensiones, y también desde el punto de vista

de las orientaciones sociales de valor.

Aquí es importante ver a tiempo las inclinaciones del adolescente y apoyarle. Actual-mente, la situación se estructura de manera que cualquier trabajo se valora como significativo socialmente. Por eso es importante orientar correctamente al adolescente hacia la calidad del trabajo, hacia la relación responsable, hacia el resultado del trabajo.

Los adolescentes que tienen problemas para asimilar los conocimientos generales en el nivel de las exigencias de la escuela pública o del liceo privado, obtienen la posibilidad de realizarse, aprendiendo las profesiones en diferente tipo de instituciones de formación profesional. La esfera de la producción del mundo objetal desde antaño se valora en la cultura humana. El adolescente puede aprender a producir: los objetos de la vida coti-diana del trabajo del hombre; los objetos estéticos que adornan nuestra vida cotidiana (desde la ropa hasta las obras de joyeros, carpinteros de maderas nobles o diseñadores); los productos de pastelería y gastronomía, que proporcionan a la gente la alegría de las sensaciones de sabor, olor y su presencia estética sobre la mesa festiva o en el mostrador de una cafetería o tienda.

Los adolescentes tienen la posibilidad de aplicar de modo diverso sus capacidades, obteniendo la satisfacción de su sentido del potencial creativo, adquiriendo mayor seguridad en el presente y en su propio futuro. Ellos empiezan a planificar su vida adulta en el espacio normativo de la sociedad, empiezan a valorar su profesión. Todo esto determina la protección social del hombre en la sociedad.

Habitualmente, los adolescentes participan en diferentes tipos de actividad: en el trabajo de aprendizaje y estudios, en la vida política social, en la labor de organización, en el trabajo socialmente útil, etc.

En las condiciones contemporáneas, el adolescente está ocupado por los estudios en la máxima medida por el volumen del tiempo que aplica, si, por supuesto, estudia. Sin embargo, los estudios, conservando su carácter actual, psicológicamente ya no constituyen la actividad rectora para la mayoría de los escolares. Los adolescentes, intentando ocupar un lugar significativo entre la gente, pasan de los límites de la actividad del aprendizaje, que se presenta para ellos como una obligación indispensable de la edad, y buscan su aplicación propia en la comunicación interpersonal, relativa a los diversos asuntos

significativos para ellos. Aquí se incluyen la educación física, el trabajo físico conjunto, dirigido a la elaboración de los objetos artificiales; la actividad intelectual conjunta, dirigida hacia el enriquecimiento de las capacidades reflexivas y de los conocimientos nuevos; la actividad política social, etc.

Entre la enorme diversidad de la aplicación de la actividad adolescente se encuentra la actividad socialmente útil.

En los años sesenta-ochenta en nuestro país se ocupaba de investigar la actividad socialmente útil D. I. Feldstein, quien clasificó a esta actividad de los adolescentes como la del tipo rector[1]. En calidad de las premisas para la investigación sirvieron las siguientes.

En primer lugar, la capacidad de los adolescentes de reconocer sus posibilidades crecientes, que proporcionan las bases para realizar la necesidad de independencia, la necesidad de aprobación por los adultos de sus derechos, sus posibilidades potenciales.

En segundo lugar, el desarrollo en los adolescentes de la orientación en las normas de las relaciones humanas.

D. I. Feldstein demostró que los adolescentes aspiran a afirmarse y realizarse en las relaciones reales de la actividad socialmente útil. Fue probada «la habitual relación positiva de la mayoría de los adolescentes hacia la actividad social… Esto confirman los datos de los cuestionarios, los sondeos, de las conversaciones, las redacciones»[2].

Como resultado, a causa de la reestructuración del sistema estatal desde el año 1991, la necesidad de la actividad socialmente útil no desapareció, es una necesidad de la edad y no depende directamente del sistema de estado. Para los adolescentes de los años setentaochenta fue importante la participación en instalar la radio en el colegio, construir espacios verdes, trabajar en las brigadas estudiantiles de producción, los equipos de construcción, en los campos de trabajo y de descanso. Los adolescentes de los años noventa, en realidad, están dispuestos a hacer lo mismo. Hoy suenan arcaicamente solo algunos tipos de actividad socialmente útil, y la propia actividad es para los adolescentes, indudablemente, significativa. Así, en los años noventa, los adolescentes en los marcos del programa «Niños de Rusia», organizado por el Centro Ruso Infantil «Orliónok» durante varios años, participaban en la actividad socialmente útil de

ayudar a las personas mayores de las localidades cercanas. Ellos realizaban las tareas de limpieza en los domicilios, reparaban las vallas, trabajaban en las huertas de las personas mayores que vivían solas. Hacían las labores de forma voluntaria, no espontáneamente casual, sino sistemática. Los adolescentes describían en sus informes de reflexión el sentimiento de satisfacción de la actividad socialmente útil.

Entre las actividades contemporáneas, relacionadas con la actividad socialmente útil, se puede incluir la participación de los adolescentes en la campaña electoral del año 1996. Los adolescentes han participado activamente en la labor de las comisiones electorales. Ellos elaboraban la propaganda, dirigida a los adultos, acerca de la necesidad de tomar parte personal en las elecciones. Las hojas con la propaganda se distribuían, entre otras formas, entregando directamente a los electores. La comunicación inmediata con la población, con el objetivo de elevar su dinamismo electoral, favorecía que en estos adolescentes apareciese el espíritu ciudadano, lo que les llevó a estudiar especialmente el derecho, la Constitución de la Federación Rusa y los Derechos Humanos. Todas las actividades realizadas y las decisiones tomadas de manera conjunta por los adolescentes favorecieron a la activación de su conciencia ciudadana en el plano de la posición social general: cada uno comprendió para sí que el derecho del hombre como ciudadano es la necesidad de elección.

La idea de la elección del camino de la vida, de la elección de sus orientaciones de valor, de su ideal, de su amigo, de su profesión, debe convertirse en primordial objetivo de la adolescencia. Los adolescentes, al comprender el sentido profundo y el valor de la elección, como un acto independiente y volitivo, que confirma su «Yo» propio, la iniciativa propia, adquieren el carácter de identidad propia y la disposición de asumir la responsabilidad de su elección.

Notas al pie

[1] Feldstein, D. I., Fundamentos psicológicos de la actividad social de los adolescentes. M., 1982, p. 43.

[2] Ibidem, p. 86.

CAPÍTULO IX

Particularidades de la comunicación

1. Comunicación con los adultos y los coetáneos: las tendencias generales

La comunicación del adolescente con los adultos. En la adolescencia, la comunicación con los padres, los profesores y otros adultos empieza a estructurarse bajo la influencia del surgido sentido de hacerse adulto. Los adolescentes empiezan a ejercer la oposición en relación con las exigencias de los adultos, que antes cumplían, a defender más activamente sus derechos a la independencia, que se identifica en su comprensión con el estado adulto. Ellos reaccionan sensiblemente a la restricción de sus derechos real o aparente, intentando limitar las pretensiones de los adultos a controlarles.

A pesar de las oposiciones externas, manifestadas en relación con el adulto, el adolescente experimenta la necesidad de apoyo. Resulta más favorable la situación cuando el adulto se presenta en calidad de amigo. En este caso, el adulto puede facilitar significativamente al adolescente la búsqueda de su lugar en el sistema de las nuevas interacciones que se forman, ayudarle a valorar sus capacidades y posibilidades, conocerse mejor a sí mismo. La actividad conjunta, el pasatiempo común, ayudan al adolescente a conocer de un modo nuevo a los adultos que colaboran con él. Como resultado se crean los contactos emocionales y espirituales más profundos, que apoyan al adolescente en la vida.

Debido a la alta sensibilidad del adolescente, es muy importante para el adulto encontrar las formas de establecer y mantener estos contactos. El adolescente experimenta la necesidad de compartir sus vivencias, hablar acerca de los acontecimientos de su vida, pero le es difícil empezar esta comunicación tan estrecha.

Un gran significado en este período tienen las exigencias unificadas que se plantean al adolescente en la familia. Él mismo aspira en mayor medida hacia los derechos determinados que intenta asumir las obligaciones. Si el adolescente siente que se espera mucho de él, él puede intentar evitar el cumplimiento de las obligaciones bajo la protección del adulto más «bondadoso». Por eso, para que el adolescente dominara el sistema nuevo de las relaciones, es importante la argumentación de las exigencias que le plantea el adulto. La simple imposición de las exigencias, como regla, se rechaza.

En los casos, cuando los adultos tratan a los adolescentes como a los niños pequeños, estos expresan sus protestas en diferentes formas, manifiestan insubordinación con el objetivo de modificar las relaciones establecidas anteriormente. Y los adultos, paulatinamente, bajo la influencia de las pretensiones de los adolescentes, están obligados a pasar a las nuevas formas de interacción con ellos. Este proceso raramente se produce de modo indoloro, ya que sobre la percepción de los adultos de los adolescentes, como subordinados y dependientes, influye una variedad de factores. Entre ellos es necesario destacar el factor económico (el adolescente depende materialmente de los padres) y social (el adolescente conserva la situación social del alumno). Como resultado, entre los adolescentes y los adultos pueden surgir conflictos.

La comunicación del adolescente se determina en muchos aspectos por la mutabilidad de su estado de humor. En un lapso temporal corto este puede cambiar. La mutabilidad del estado de humor lleva a la falta de acomodamiento de las reacciones del adolescente. Así, la reacción de emancipación, que se manifiesta en la aspiración de liberarse de la tutela de los mayores, puede adoptar, en unos momentos determinados, unas formas extremas de expresión como escapadas de casa.

La inestabilidad del adolescente, la incapacidad de oponerse a la presión de los adultos, frecuentemente llevan a «las evasiones» de la situación. La conducta del adolescente también se caracteriza en determinado grado por las reacciones infantiles. Cuando se ponen demasiadas esperanzas en el adolescente asociadas a los esfuerzos que salen de sus posibilidades, o cuando se disminuye la atención de las personas cercanas, puede producirse la reacción de oposición que se caracteriza por lo que él intenta recuperar la atención, atraer la de alguien hacia sí mismo.

Las imitaciones de la conducta de alguien son características de la edad adolescente. Con mayor frecuencia se imita el comportamiento de un adulto significativo, que alcanzó cierto éxito, con la peculiaridad de que, en primer lugar se presta atención hacia el aspecto externo. Con una falta de crítica o falta de independencia en los juicios, este modelo de imitación puede ejercer una influencia negativa sobre el comportamiento del adolescente. Relativamente raro se manifiesta en los adolescentes la imitación negativa, cuando una persona determinada se elige en calidad de modelo negativo. A menudo es uno de los padres quien infligió al adolescente mucha desdicha y humillaciones.

El adolescente intenta compensar la debilidad y el fracaso en alguno de los campos con los éxitos en otros. Con la peculiaridad de que con frecuencia relativa surgen las formas de hipercompensación, cuando para la realización propia se elige la esfera de la actividad que representa mayores dificultades.

En una serie de casos, las posiciones de los adultos en relación con el adolescente no son favorables para su desarrollo. Así, la posición autoritaria en relación con el adolescente puede convertirse en la condición que deforma su desarrollo psíquico y social.

Ruslán (13 años) es educado por una madre autoritaria. El padrastro le trata de manera bondadosa y leal. La madre en las relaciones con el hijo ocupa una posición dominante en todo, sin dejar a Ruslán iniciativa alguna. La madre es una mujer de negocios y puede darle al hijo los estudios en un liceo de prestigio, la enseñanza de idiomas, las clases de tenis, baile, música. Con todo esto, se comunica con su hijo de manera rígida, controlándolo. El adolescente le tiene miedo a la madre y experimenta sentimientos negativos en relación con ella. «¡La odio! ¡La mataría!», dice a menudo, conteniendo las lágrimas de una furia impotente.

Ruslán manifiesta el infantilismo social y la disposición potencial hacia la autoridad rígida. El estilo autoritario de la relación de la madre con su hijo lleva a que el adolescente, para defenderse de la agresión, recurre a la mentira para explicar sus actos y motivos. Él tiene problemas en la comunicación con sus coetáneos, no tiene amigos.

Danil (15 años) vive en su familia con un padre autoritario y una madre permisiva. El padre manifiesta el dominio agresivo en todas las esferas de la vida familiar, indicando constantemente al hijo que le debe por la alimentación, la ropa, el techo. Cuando el padre hace una broma, espera que el hijo se ría. Cuando el padre está de buen humor, él espera que su hijo le sea leal y amable. Si las reacciones del hijo no corresponden a sus expectativas, el padre grita desvariado.

Danil se escapaba de casa, amenazaba con quemar la casa. (De los materiales de V. S. Mújina.)

El peso del estilo autoritario no es solamente el problema de las relaciones entre los niños y los padres. Detrás está el estilo de las relaciones del adolescente hacia las otras personas que están en el proceso de su formación. Donde, a su entender, él se siente fuera del castigo, el adolescente de una familia autoritaria habitualmente trata de manera rígida a los coetáneos, expresa una falta de respeto hacia los adultos, demostrando intencionadamente su libertad, transgrediendo las normas del comportamiento en los lugares públicos. Por otra parte, este adolescente bien es extremadamente vergonzoso con la gente desconocida (habla en voz baja, declina la mirada), bien se porta insolentemente y faltando el respeto. Al mismo tiempo, en la familia con relaciones óptimas el adolescente ya es capaz de corresponder a las expectativas sociales en la esfera de la comunicación y su conducta puede ser pronosticada.

La falta de atención, las ocupaciones y el formalismo de los adultos se perciben por el adolescente de manera susceptible. Él se siente fuera del lugar, ya que representa la fuente de las preocupaciones embarazosas. El adolescente en los casos semejantes empieza a vivir una vida oculta.

La tutela exagerada y el control, necesario desde el punto de vista de los padres, también a menudo producen consecuencias negativas: el adolescente resulta privado de la posibilidad de ser independiente, de aprender a utilizar la libertad. En este caso, en él se activa la tendencia hacia la autonomía. Los adultos, con frecuencia, reaccionan con el endurecimiento del control, con el aislamiento de su vástago de sus coetáneos. Como resultado, la oposición del adolescente a los padres solamente aumenta.

La protección excesiva, la aspiración de liberar al adolescente de las dificultades y de las obligaciones no gratas llevan a la desorientación, a la incapacidad de la reflexión objetiva. El niño, acostumbrado a la atención de todos, tarde o temprano se encuentra en una situación crítica. El nivel de las pretensiones, no adecuadamente alto, y el ansia de atraer la atención no combinan con la experiencia limitada de superación de las situaciones complicadas.

Junto a esto, muchos adolescentes intentan evitar los conflictos, ocultar los actos prohibidos. La tendencia hacia los enfrentamientos abiertos con los padres se manifiesta relativamente rara. Con mayor frecuencia se utilizan las formas externas de defensa de su independencia, como, por ejemplo, la desfachatez en la comunicación. El adolescente puede estar atraído por la aureola de la desfachatez como un símbolo de su propia libertad. Sin embargo, el adolescente

en realidad es sensitivo a las expectativas culturales de su comportamiento en relación con los padres.

En toda cultura existe la imagen dominante de los padres, que, a su vez, controla las posiciones de la madre y del padre en la relación con su hijo. Así, la mentalidad estadouni-dense destaca la imagen de «la mamaíta» que E. Ericson distingue por una serie de indicios como el fenómeno estructurado.

Los indicios de «la mamaíta», según E. Ericson:

1. «La mamaíta» constituye una autoridad indiscutible en las cuestiones de lo moral y la moralidad en su casa y (a través de los clubes) en su comunidad; a pesar de esto, ella de uno u otro modo conserva la vanidad en su imagen, el egoísmo, en sus exigencias, y el carácter infantil, en sus emociones.

2. En cualquier situación, donde esa divergencia choca con el respeto que ella exige de sus hijos, ella culpa a los niños y nunca, a sí misma.

3. De ese modo, ella mantiene de manera artificial lo que Ruth Benedict denominó la discrepancia entre el estado del niño y el estado del adulto, sin conferir a esa diferenciación el sentido más elevado, que proviniera de un ejemplo más prominente.

4. Ella demuestra una agresividad irreconciliable hacia cualquier expresión libre de formas más ingenuas del placer sensual y sexual de sus hijos, dando a entender con toda claridad que el padre de ellos le es indiferente con todas sus pretensiones sexuales. Sin embargo, ella, por lo visto, no está dispuesta a sacrificar con el paso de los años tales signos externos de la competición sexual como la ropa demasiado juvenil, las maneras exhibicionistas y el maquillaje. Además, ella desarrolla un ávido interés a las manifestaciones sexuales en los libros, las películas y las conversaciones.

5. Ella enseña la abstinencia y el control propio, pero ella misma es incapaz de limitar el consumo de las calorías, aunque fuera para ponerse la ropa que ella prefiere.

6. Ella espera que sus hijos no se permitirán ningún capricho, mientras ella misma está preocupada hipocondríacamente por su propio bienestar.

7. Ella defiende con fervor los valores de la tradición, aunque ella misma no desea convertirse en «la vieja». En realidad, ella teme con ansiedad obtener el estado que en tiempos pasados era el fruto de una vida rica, precisamente el estado de abuela.

Probablemente, todo esto es suficiente para demostrar: «la mamaíta» es la imagen de la mujer que en su ciclo vital ha conservado los restos del carácter infantil junto con la vejez temprana, cuyo diapasón de la maduración femenina se desplazó y que, como resultado, se convirtió en egocéntrica y rígida. De hecho, tanto como mujer como madre, ella no confía en sus propios sentimientos. Inclusive su preocupación desmesurada provoca, en lugar de la confianza, una firme desconfianza.

La mentalidad alemana diferencia la imagen del «padre alemán» que se presenta en calidad de la cabeza y del tirano del hombre fiel al estado. La enajenación y la severidad del «padre alemán» renace tradicionalmente de la historia de la cultura.

La mentalidad rusa consiste en el carácter multilateral de las imágenes de los padres, ya que Rusia está situada en un territorio amplio entre los meridianos y los paralelos del Oriente y Occidente, entre las amplitudes del Norte y del Sur, en diferentes encarnaciones étnicas (más de 200) y religiosas.

Los estilos de la comunicación paternal y de la educación descritos más arriba (ver cap. VIII) proporcionan la posibilidad de presentar las variantes de las condiciones creadas para los adolescentes por las familias paternas y los profesores. Precisamente la diversidad de los estilos que obtiene el adolescente en la comunicación diaria con los adultos le enseña la estrategia de comunicación en la interacción real de las personas.

La comunicación con los coetáneos. En la adolescencia, como es bien conocido, la comunicación con los coetáneos adquiere una importancia completamente excepcional. En las relaciones de igualdad originaria de edad, los adolescentes elaboran los procedimientos de las relaciones recíprocas, pasando por una escuela especial de las relaciones sociales.

En su ambiente, al actuar unos con otros, los adolescentes aprenden a reflexionar sobre sí mismos y sobre sus coetáneos. El interés recíproco, el conocimiento

común del mundo circundante y de los otros adquieren un valor propio. La comunicación resulta tan atractiva que los niños se olvidan de las clases y de las obligaciones familiares. Las conexiones con los padres que son tan emocionales durante la infancia pierden su carácter inmediato. El adolescente depende menos de los padres ahora que en la infancia. Él ya confía sus asuntos, planes, secretos a un amigo y no a los padres. Además, defiende de una forma categórica su derecho a la amistad con su coetáneo, no tolera ningún comentario relativo tanto a los defectos como a las virtudes de su amigo. La discusión sobre la personalidad del amigo en cualquier forma, inclusive la alabanza, se percibe como el atentado a su derecho de elección, a su libertad. En las relaciones con los coetáneos el adolescente intenta realizar su personalidad, determinar sus posibilidades en la comunicación. Para ejecutar estas tendencias, él necesita la libertad personal y la responsabilidad personal. Y él defiende esa libertad personal como un derecho de adulto. Con esto, el adolescente, como regla, adopta una posición negativa en relación con los padres.

Los éxitos entre los coetáneos se valoran en la adolescencia al máximo. En las uniones de adolescentes, dependiendo del nivel general del desarrollo y de la educación, se forman espontáneamente sus códigos de honor. Por supuesto, en general las normas y las reglas se prestan de las relaciones entre los adultos. Sin embargo, aquí se somete a un riguroso control cómo cada uno defiende su honor, cómo se realizan las relaciones desde el punto de vista de la igualdad y de la libertad de cada persona. Aquí, se evalúa altamente la fidelidad, la honradez y se castigan la traición, la deslealtad, el incumplimiento del compromiso, el egoísmo, la avaricia, etc.

En los grupos de adolescentes, las normas se forman de manera espontánea, el control de su consumación se produce en formas maximalistas. Si el adolescente ha fallado, ha traicionado, ha abandonado, le pueden dar una paliza, boicotearlo y dejarlo solo. Los adolescentes evalúan duramente a sus coetáneos que en su desarrollo no hayan alcanzado aún el nivel del respeto propio, no hayan elaborado su opinión propia, no sepan defender sus intereses.

Las citadas orientaciones adolescentes en la comunicación, por supuesto, en general coinciden con las orientaciones de los adultos. Sin embargo, la evaluación de los actos de los coetáneos es más maximalista y emocional que en los adultos.

Pero, con toda la orientación hacia la afirmación propia entre los coetáneos, los

adolescentes se distinguen por el conformismo extremo en el grupo adolescente. Uno depende de todos, tiende hacia los coetáneos y a menudo está dispuesto a ejecutar lo que le exige el grupo. El grupo crea el sentimiento de «Nosotros» que apoya al adolescente y refuerza sus posiciones internas. Con frecuencia, los adolescentes para reforzar este «Nosotros» recurren al lenguaje autónomo del grupo, a los signos autónomos no verbales; en esta edad los adolescentes empiezan a llevar la ropa del mismo estilo y tipo, para subrayar su pertenencia al grupo.

En las formaciones adolescentes no formales se crea (o se presta de las agrupaciones mayores por edad) una jerga o argot peculiar, las palabras o las frases que utilizan los determinados grupos de edad o los estratos sociales. El argot confiere el efecto para reforzar el sentimiento de «Nosotros», acortando la distancia entre los miembros del grupo que se comunican mediante la identificación con ayuda de los signos comunes. El lenguaje de los adolescentes puede ser de tipo argot por completo, pero también puede contener solo 5-7 palabras de argot.

Lo importante es que estas palabras están presentes en el grupo, son su patrimonio, ellas salen de las normas de la ética diaria, liberando de la moderación normativa y proporcionando la sensación de liberación en el diálogo. Los adolescentes utilizan el argot en la clase, en los grupos deportivos, en los patios, y también en las agrupaciones difusas no formales con denominaciones de argot (los punkies, los heavy metal, los hippy, los fachas, etc.).

Así, los punkies (del inglés «pune» – restos, basura) se distinguen externamente de los otros por «la cresta» –una mata de pelo de punta fija desde la frente hasta la nuca–. «La cresta» puede tener algún color chillón no natural –rojo, verde–. La apariencia general de esta cabeza es arcaica, recuerda algo entre la cresta de iguanadón o de estegosaurio del libro «Los caminos del desarrollo de la vida» y los adornos del hombre primitivo. Cuanto más se difiere del peinado convencional, es mejor. Los punkies son los portadores del argot adolescente y la jerga especial. Son, ante todo, los adolescentes entre los 12-15 años. Los punkies demuestran su desprecio hacia la cultura, hacia las normas sociales. Ellos, como canta B. Grebenschikov (cantautor ruso – nota de la trad.–), «aman la suciedad». Los punkies demuestran que son «despojos».

Citaremos los ejemplos de sus diversiones.

La diversión «¡Buenos días!». Por la mañana temprano un punki se esconde en un cubo de basura. Otros se esconden cerca y observan. Cuando al cubo se acerca alguna persona para tirar la basura (a menudo es una señora mayor), el punki se asoma del cubo y dice: «¡Buenos días!» Pueden imaginarse la reacción de la señora.

La iniciación de un punki puede suceder de modo: el novato pasa por toda la avenida Nevski y, observado por los otros punkies, vacía todos los cubos de basura. (De los materiales de A. Faine, V. Lurie.)

Los punkies no tienen su programa, vagabundean por la ciudad sin hacer nada y cometen gamberradas. No estudian, viven como parásitos a costa de los padres. La enfermedad del crecimiento –el punkismo– se pasa habitualmente junto con la adolescencia.

Las otras agrupaciones adolescentes también tienen sus atributos expresivos externos y su argot específico.

Además del lenguaje de argot, que une a los adolescentes en grupos, es necesario destacar también los gestos y las posturas barriobajeros, agresivos, que anulan la distancia, con frecuencia abiertamente cínicos. La comunicación adolescente no verbal puede provocar la protesta de los adultos que la observan, pero los propios adolescentes a menudo pasan por esta iniciación de edad de manera voluntaria. Con esto, ellos no entran en los sentidos profundos de sus gestos y posturas expresivas.

Así, los adolescentes se provocan unos a otros sacando la lengua, enseñando el puño, tocando con el dedo la oreja o girando el dedo en la sien, dando la higa, adoptando la postura «de macho», mostrando el trasero, el gesto «fuck», etc.

Describiremos algunas posturas y gestos y también los sentidos que tradicionalmente transmiten.

Sacar la lengua es un gesto difundido en varios continentes para provocar,

atraer la atención o expresar desaprobación.

Según el diccionario etimológico de la lengua rusa de V. Dal, el hecho de enseñar la lengua al abrir la boca en un momento de atención es un indicio de torpeza, de retraso mental. La imitación del sujeto con la boca abierta constituye una forma para humillarlo, burlarse de él.

En relación con el sexo opuesto, la demostración de la lengua puede tener connotación sexual.

El gesto de sacar la lengua a menudo se acompaña con la inclinación del cuerpo hacia delante, las manos pueden estar metidas en los bolsillos o hacer las señales condicionales provocativas.

Enseñar el puño es un gesto de amenaza, de furia.

Habitualmente la emoción de furia «incita al cerebro, proporcionando fuerza a los músculos y, al mismo tiempo, confiere energía a la voluntad. El cuerpo frecuentemente se endereza, estando en alerta para una acción inmediata, pero, a veces, se inclina hacia adelante en dirección del ofensor y los músculos se tensan más o menos» (Ch. Darwin).

Habitualmente, los adolescentes con expresividad extrema demuestran su agresividad, tensión y el gesto de enseñar el puño se acompaña de una mueca que descubre los colmillos (se acciona el músculo del rostro, en las mejillas se trazan notables pliegues y bajo los ojos, especialmente su extremo interior, se forman unas arrugas marcadas). Como indicaba Ch. Darwin, «el mismo movimiento realiza el perro cuando gruñe; a menudo levanta el labio solo del lado orientado al contrincante, cuando como si intentara emprender la pelea». Junto a este gesto, el amenazador mira agresivamente a los ojos del contrincante.

Golpear con el dedo la oreja significa que el otro es «ganso», más tonto del que demuestra el gesto.

Este gesto con frecuencia se utiliza después del engaño, de burlarse del otro, cuando este se presentó de una manera desventajosa.

Girar el dedo índice en la sien significa que al otro le «falta un tornillo». La expresión de la cara demuestra el desprecio a las capacidades mentales del otro. Esta señal se utiliza después de algún error del otro o después de una

persecución agotadora.

Dar la higa es enseñar el puño cerrado de manera que el dedo grande pasa por debajo del dedo índice, un gesto vulgar como signo de rechazo, burla, desprecio, etc. Dar la higa abiertamente es la demostración del rechazo valiente, a diferencia de hacerlo a escondidas, un gesto cobarde, expresado disimuladamente. El gesto de dar la higa además de perseguir el objetivo de poner en su sitio al otro agresor, al mismo tiempo provoca su agresión.

La postura de «macho» es característica para los chicos. La peculiaridad de esta postura consiste en atraer la atención de los otros a su condición sexual. Las manos se colocan en la ingle, llamando la atención hacia esta parte del cuerpo. Se manifiesta también la agresión específica, que arremete la dignidad de las otras personas, independiente de su condición sexual.

Mostrar el trasero al otro es una postura de desprecio hacia esta persona. El trasero simboliza en la conciencia tradicional de la gente lo opuesto a la razón.

El descubrimiento simbólico del trasero (levantar el vestido) significa la identificación del intelecto con otra parte del cuerpo, no destinada para pensar. Es un gesto que humilla el sentimiento de dignidad y de autoestima del otro.

La demostración del trasero también puede tener carácter ofensivo matizado sexual-mente.

El gesto «fuck» es una señal ofensiva que significa blasfemia vulgar o «siéntate aquí»; el dedo está orientado hacia arriba.

Cristoffer Andersen en su libro «Madona» demuestra cuán trágica es la pérdida del respeto hacia el intelecto, del valor del potencial de la personalidad humana. La cadena de producción de los ídolos de la cultura de masas crea unidades sociales sin espíritu, las marionetas que se arman de señales de una subcultura ordinaria. Durante su boda Madona varias veces enseñaba a los fotógrafos el dedo del corazón, demostrando su descontento y la falta de respeto hacia ellos.

El gesto «fuck» es una expresión extrema de vulgaridad agresiva, la trasgresión de los límites de la conducta normativa. Está destinado a provocar una frustración brusca en la persona a que está dirigido. (De los materiales de V. S. Mújina y K. A. Khvostov.)

Los adolescentes se interesan poco por el sentido profundo de las posturas y los gestos utilizados en la comunicación. Ellos imitan estas formas corporales de la expresión y las utilizan, independientemente del sexo. Aunque todas las posturas y los gestos descritos arriba se formaron para herir la dignidad de otro hombre, los adolescentes en su propio grupo pueden «no prestar atención» a su significado y sentido.

Por supuesto, muchos aspectos de las formas verbales y no verbales de la comunicación están determinados por el medio cultural donde vive el adolescente y por su posición interna en relación con el argot y los gestos no normativos. Existe una categoría de adolescentes que trata con extrema sensibilidad el idioma materno y tiende a limpiar y desarrollar el lenguaje propio. Se aborrecen de la ordinariez, que somete a la comunicación de los coetáneos a través del argot y las formas no verbales agresivas de la comunicación. La sensibilidad de unos adolescentes y la falta de sensibilidad de otros les posiciona en la relación de enfrentamiento o de alejamiento silencioso entre unos y otros. También en esta esfera empieza la división en «los nuestros» y «los otros».

El diapasón de las orientaciones en la comunicación es tan grande y variado como el propio ambiente de esta. Sin embargo, la necesidad del coetáneo, del sentimiento de «Nosotros», el temor ante la posible soledad, ejercen una fuerte influencia sobre estas orientaciones. Lo más difícil en la adolescencia es el sentimiento de soledad, de abandono por los coetáneos. El adolescente empieza a acomplejarse, experimenta el sentimiento de confusión y de angustia. Otra cosa, cuando las relaciones con los coetáneos se estructuran favorablemente: el adolescente está contento con ello y puede sentirse feliz.

La amistad. Como ya hemos dicho, para la adolescencia tiene gran importancia el hecho de tener un amigo. El amigo adquiere un valor especial en la edad adolescente. La comunicación según las normas del estado de edad adolescente se combina aquí con el apego tierno y la admiración. No solamente las chicas adolescentes expresan sus sentimientos con abrazos y contacto corporal, esto se convierte en algo propio de los chicos también. Junto con las luchas amistosas, los chicos, al igual como las chicas, expresan su apego unos a otros a través de los abrazos y saludos de la mano. Todos –tanto los chicos, como las chicas– iluminan a su amigo con

el brillo de los ojos amantes y admiradores. La amistad adolescente, al empezar a los 11, 12, 13 años, pasa paulatinamente en juvenil, que ya tiene otras peculiaridades de la identificación recíproca. Mayoritariamente, las huellas de las relaciones elevadas y de las aspiraciones comunes hacia la perfección se quedan en el alma del adulto para toda la vida.

La enajenación conjunta de los adultos. La aspiración de los adolescentes de ser adultos conlleva a diferentes formas de aniquilación de su dependencia de los padres y de los adultos en general. En la conciencia del adolescente se representan diferentes situaciones, donde «los padres» (no se trata de los padres propios, sino de los roles sociales de los padres) y otros adultos se presentan de manera negativa; se crean las imágenes fantásticas de las personas agresivas, poco inteligentes, crueles, más apegados a los valores materiales que a su propio hijo. A través de las situaciones horrorosas de las fantasías los adolescentes reprimen su dependencia profunda de la propia familia. Al enajenarse de sus propias relaciones con los padres, los adolescentes se liberan psicológicamente del estereotipo de las relaciones entre los hijos y los padres como algo originariamente correcto, bondadoso e impermutable. Así, con la risa o con el estremecimiento de la repugnancia los adolescentes empiezan a incluir en la comunicación común «el humor negro» que «descubre» el peligro de la vida conjunta con los padres.

Citaremos algunos ejemplos del folclore adolescente.

«Era un niño tan totín tan tintín que le llamaban campana.»

«Un niño se sube a un árbol. El guardabosques coge su arma. Se escucha un disparo y el niño cae. Treinta y nueve –piensa el guardabosques.»

Con esto, los adolescentes pueden conferir a su héroe la iniciativa y la perspicacia para defenderse y enfrentarse a algo: «Se escuchó el sonido de una bala y el guardabosques cayó. El niño sacó su arma antes.» (De los materiales de V. P. Belianin, I. A. Butenko.)

Hay que prestar atención a que «el humor negro» adolescente no convierte en sus héroes al coetáneo, sino «al niño pequeño», «a la chica», «a la hija», «a la

nieta». Como lo demuestra el léxico, es siempre alguien menor, ingenuo. Por eso es la víctima de los adultos. El adolescente como si mirara a estos horrores desde fuera. Por eso él se ríe, ¡porque no le pillarán facilmente!

«El humor negro» no libera a los adolescentes de los propios padres, sino de las indicaciones del estado de la edad infantil «Tienes que obedecer a mamá y a papá» y también de la dependencia psicológica profunda. El hombre puede liberarse y vivir como una personalidad autónoma única solamente al enajenarse de la dependencia de los otros. «El humor negro» favorece de mejor manera a la enajenación.

La enajenación conjunta de los adultos puede producirse en diferentes formas: las gamberradas en el transporte público; la grosería y la demostración agresiva de indiferencia, etc. No se puede decir que los adolescentes sean conscientes de esa su necesidad en vivir la enajenación. A menudo, la demostración de la enajenación surge de manera espontánea. Al salir de las orientaciones hacia la conducta normativa inculcadas en él, el adolescente experimenta al mismo tiempo el sentimiento de embriaguez de la liberación y del reproche de la conciencia.

Además de las formas de conducta de enajenación, los adolescentes pueden discutir las peculiaridades de sus padres. El contenido de estas discusiones y el estilo general de la conversación aquí también depende de su general desarrollo cultural. Los niños de familias buenas, orientadas hacia la espiritualidad en la vida y en la comunicación, comparten entre ellos sus vivencias, relacionadas con el hecho de que ellos empezaran a observar a los padres como si desde fuera. Esta enajenación del alma tortura y crea la tensión, el arrepentimiento. En estos adolescentes el plano externo de las relaciones con los padres puede conservar las formas aceptables. Los niños de las familias degradadas también pueden reflexionar de manera sutil y sufrir, pero se manifiestan en los actos de enajenación: abandonan la casa junto con sus amigos, amenazan, se portan de modo grosero, etc.

Cualquiera que fuera la educación en la adolescencia, la separación de los padres no resulta fácil para el adolescente. La separación, relacionada con el hecho de hacerse mayor, no se produce necesariamente en la adolescencia. Esta puede suceder también en una edad mayor.

2. Comunicación con los coetáneos del género opuesto

La sensación de ser adulto empuja al adolescente a dominar tipos de interacción adulta nuevos para él. A esto contribuye, naturalmente, el desarrollo corporal acelerado y, por consiguiente, la identificación del adolescente con los adultos.

Los factores señalados influyen significativamente a la modificación de las relaciones entre los chicos y las chicas: ellos empiezan a manifestar su interés unos a otros como al representante del otro género. En relación con ello, para el adolescente es muy importante cómo le tratan los otros. Ante todo, con esto se relaciona la propia apariencia: en qué medida la cara, el peinado, la figura, la forma de comportarse, etc., correspondan a la identificación sexual: «Yo como un hombre», «Yo como una mujer». Una importancia especial se confiere al atractivo personal, es lo que tiene el significado primordial a los ojos de los coetáneos.

Las desproporciones en el desarrollo de los chicos y las chicas pueden servir de fuente de preocupaciones. Así, en el desarrollo físico las niñas aventajan a los chicos, pueden ser mayores de tamaño y más altas. Una chica que adelanta a las otras en estatura puede vivir ese hecho con el sentimiento de la inferioridad. La baja estatura en los chicos produce sentimientos análogos. Especialmente difícil se perciben la estatura, la gordura, la delgadez, etc.

Las formas de la comunicación con los coetáneos del sexo opuesto. Inicialmente, el interés hacia el otro género en los adolescentes se manifiesta en formas no adecuadas. Así, son características para los chicos las formas de llamar la atención como «la bravata», la intromisión e inclusive las acciones dolorosas. Las niñas habitualmente comprenden las causas de estas acciones y no las toman en serio, demostrando, a su vez, su indiferencia hacia los chicos. En general, los chicos también tratan con una atención intuitiva estas manifestaciones de las chicas.

Posteriormente las relaciones se hacen más complejas. Desaparece la naturalidad de la comunicación. A menudo esto se expresa bien en la demostración de una relación indiferente hacia el otro género, bien en la timidez en la comunicación. Al mismo tiempo, los adolescentes experimentan el sentimiento de tensión de la confusa sensación de enamoramiento de los representantes del género opuesto.

En la adolescencia Salvador Dalí estaba enamorado de un ser imaginario con mil caras. Escribía: «Yo huía de las jóvenes que… me parecían el mayor peligro para mi alma, tan vulnerable a la pluma de tormentas y de las pasiones.» (Ver Dalí, S., «La vida secreta de Salvador Dalí».)

Empieza la etapa cuando el interés hacia el otro género aumenta más todavía, sin embargo, externamente en las relaciones recíprocas de los chicos y las chicas surge un aislamiento mayor. En este fondo se manifiesta el interés hacia las relaciones que se establecen, hacia la persona que gusta. En las chicas este interés habitualmente surge antes que en los chicos: las simpatías personales se comunican como un secreto a una amiga, pero también con frecuencia a un grupo de amigas. Inclusive cuando las simpatías son correspondidas, las relaciones amistosas abiertas se manifiestan raramente, ya que para esto los adolescentes no solamente tienen que superar su propio retraimiento, sino también estar preparados a hacer frente a las bromas y las burlas de los coetáneos.

A los 12-13 años Dima empezó a preocuparse por su apariencia. Se hizo un peinado con la raya para un lado y lo vigilaba permanentemente, siempre llevaba el peine. En casa, a menudo se pone ante el espejo y comenta su aspecto: «Bueno, en general, no estoy mal. Mis ojos no están mal, ¡no son peores que los de otros!» Se sentía retraído en las clases de educación física. Durante el segundo semestre ninguna vez apareció en pantalón corto. Decía a su madre que los chicos en pantalón corto se ven feos y, en general, podría pasar cualquier cosa y están presentes las chicas…

Resulta insoportable para Dima inclusive la situación cuando otros chavales se presentan, desde su punto de vista, de manera ridícula. La causa de su reacción afectiva radica en que él, como si se pusiera en lugar de estos chavales, se observara desde fuera. Se preocupa mucho, qué impresión produce, se pone en su lugar y no puede superarlo…

Apareció en Dima una relación doble hacia las chicas. Por un lado, él está dispuesto de tirarles de las trenzas, golpear o empujar; por otro lado, empezó a

tratar a las chicas con un desprecio manifiesto, por ejemplo, durante el juego «el arroyo» (consiste en elegir a una persona de la pareja que está, junto con las otras parejas, haciendo un corredor –el arroyo– con los brazos levantados, y pasar con esa persona por ese corredor – nota de la trad.–), nunca elegía a las chicas: «¡Faltaría más!» Si alguna chica intentaba elegirle, salía corriendo, avergonzado. En ocasiones, en casa, sentado al lado de la ventana, evaluaba a las niñas que pasaban: «¡Esta chica no está mal!»

También confirman el hecho que Dima hizo mayor su atención a la vestimenta y los peinados de la madre, los consejos «cualificados», la lectura de la literatura «adulta» y su comentario obligatorio: «Sobre el amor, no leo.» Él siempre reaccionaba con rapidez a cualquier réplica de los chicos, donde se podría haber captado algún contexto «amoroso» y se sonreía con la expresión del entendido. (De los materiales de A. V. Zajárova.)

En los adolescentes mayores la comunicación entre los chicos y las chicas se hace más abierta: en el círculo de comunicación se incluyen los adolescentes de ambos géneros. El apego al coetáneo de otro género puede ser intenso, como regla se le confiere un gran significado. La no correspondencia, en ocasiones, se convierte en la causa de fuertes emociones.

El interés del adolescente hacia los coetáneos del sexo opuesto lleva al aumento de la posibilidad de destacar y de evaluar las vivencias y los actos del otro, al desarrollo de la reflexión y de la capacidad de la identificación. El interés inicial hacia el otro, la aspiración de comprender al coetáneo, dan comienzo al desarrollo de la percepción de la gente en general. El aumento gradual de las cualidades y de las vivencias que se destacan en otras personas, la capacidad de evaluarlas, elevan la posibilidad de evaluarse a sí mismo.

La comunicación con un coetáneo atractivo del otro género puede constituir la causa directa para evaluar sus propias vivencias.

Las relaciones románticas pueden surgir durante el pasatiempo conjunto: en los paseos, mientras se hace una visita al museo, el teatro, en el baile, el cine, etc. Los adolescentes frecuentemente se identifican con los personajes populares e intentan corresponder a las formas externas de su comportamiento. Son extremadamente sensibles hacia las metamorfosis que

experimenta su cuerpo y su alma. Unos se avergüenzan de ello. Los otros se sienten orgullosos. El gran poeta y escritor ruso Aleksandr Serguéevich Pushkin describió las vivencias de un adolescente en el poema «El paje, o el decimoquinto año». Así es como empieza:

Pronto cumpliré los quince años;

¿Llegará ese día alegre?

¡Cómo me ayudará ese día!

Pero ahora tampoco nadie puede

Mirarme con desprecio.

Ya no soy un niño – sobre mi labio

Puedo repizcar mi bigote;

Soy tan importante como un viejo desdentado;

Estáis escuchando el timbre grave de mi voz,

A ver, si alguien se atreve a empujarme.

La aspiración de gustar se convierte en una de las aspiraciones significativas. La mirada adquiere un valor especial: «¡Me mira de un modo! ¡Le gusto!» Las miradas y las sonrisas recíprocas ya comprometen. Representan una especie de promesa en respuesta a la preferencia por el otro. El otro se convierte en el objeto de la atención permanente, lo que le incita a la conducta en el mismo espíritu.

Si las miradas de respuesta ausentan, el adolescente sufre profundamente. Las niñas expresan sus vivencias con lágrimas y las exclamaciones desesperadas: «¡Él no me quiere!»

Un valor especial adquieren los roces. Las manos se convierten en los

conductores de la tensión interna, relacionada con el encuentro con su cuerpo físico y psíquico. Estos roces magnéticos se memorizan por el alma y el cuerpo para toda la vida posterior. Por eso es muy importante espiritualizar las relaciones adolescentes, pero no rebajarlas.

Precisamente en esa época muchos adolescentes, intentando conservar sus vivencias para sí mismos, empiezan a escribir un diario, versos, etc.

La relación romántica hacia el representante de otro género incita a los ensueños, las fantasías, donde se realizan los sueños más insólitos y se cumplen las esperanzas. Los sueños y las fantasías desarrollan la reflexión y la valentía en la solución de las colisiones imaginarias o reales. El adolescente aprende a actuar en sus fantasías, pero elabora sus acciones y actos de modo genuino, viviéndolos y reflexionando sobre todas las situaciones posibles.

El enamoramiento adolescente puede, por supuesto, resultar ser un amor verdadero. Pero estos casos son escasos –no son una regla, sino una excepción–. Habitualmente, el adolescente sufre por el amor, sus ojos se llenan de lágrimas.

«Todo se acabó» –dice él–. Y nosotros disponemos a compadecerle. Pero en un momento ya está alegre, feliz de su juego a la pelota, de corretear con su compañero sobre el césped o en el mar. «¿Qué pasa con tu pena?» –«¿Pena?» –repite él y les mira con la mirada pura, apenas recordando de que se trata. –«¡Ah! ¡Esto! Todo pasó. Me equivoqué» –dice disgustado porque ayer todavía buscaba el consuelo.

Muchos adolescentes no viven sus sentimientos de manera tan abierta y expresa. Sin embargo, ellos también sueñan con algo bello, y al encontrar en la multitud de los coetáneos la simpatía, no miran abiertamente a los ojos del otro, amado, sino solamente echan la mirada en los momentos cuando, como ellos creen, nadie les observa. Los admiradores silenciosos aman tan breve como sus coetáneos más abiertos. En ocasiones, el adolescente ama más a su sueño que a sí mismo.

Los primeros sentimientos ejercen sobre el alma joven una influencia tan potente que muchas personas ya en sus años de madurez recuerdan precisamente estos sentimientos y el objeto de la predilección de su corazón, que se desvaneció en la vida real con el paso de los años.

La sexualidad en la adolescencia. En la adolescencia empiezan a formarse

las inclinaciones sexuales, que se caracterizan por una cierta falta de diferenciación y la excitabilidad acentuada (habitualmente este estado del adolescente se denomina hipersexualidad). El adolescente puede excitarse con facilidad bajo la influencia del argumento y la percepción visual de una película, de los relatos sobre las acciones sexuales del coetáneo, de las fantasías propias.

Naturalmente que con esto surge un conflicto interno entre la aspiración del adolescente de dominar las formas de comportamiento nuevas para él, por ejemplo, los contactos físicos, y las prohibiciones, tanto las externas, de los padres, como sus propios tabúes interiores.

Los adolescentes frecuentemente no se atreven a iniciar el contacto físico. Una forma de estos contactos, aceptada socialmente, es el baile, donde el hecho de sacar a bailar a la pareja exige del adolescente una cierta seguridad de sí mismo. Los bailes, además de otras causas, en este contexto adquieren una importancia especial. Las primeras experiencias de los contactos físicos mediante el baile con el paso del tiempo favorecen a su aumento.

La fijación psicológica sobre las vivencias sexuales puede estar orientada hacia el sueño, hacia el adulto, hacia el coetáneo del mismo u otro género. Por eso, en la adolescencia, bajo la influencia del conjunto de las diversas situaciones, pueden surgir desviaciones de la conducta sexual. En este sentido, son más vulnerables a las provocaciones sexuales los adolescentes con falta de desarrollo de las prohibiciones morales, de la espiritualidad, infantiles, desarrollados físicamente, pero no capaces de dar una salida no sexual a su energía. El retraso en el desarrollo de la madurez social y psicológica y la maduración física precoz abren el camino hacia la atracción sexual en unos, pero la idea errónea del estado adulto incita la tendencia hacia los contactos sexuales en los otros.

El interés hacia los contactos sexuales en muchos adolescentes, debido a su importancia y, al mismo tiempo, por la ausencia de los medios para expresarse, a menudo lleva a la carnavalización de todo aquello que está relacionado con la identificación sexual. Cuando surge la ocasión, los chicos con interés se visten con los vestidos femeninos, y las chicas, con las ropas de los chicos. En este caso, el adolescente no solamente intenta transmitir la manera de moverse y comportarse en la comunicación como el representante del otro género, sino también sentir profundamente las cualidades del sexo opuesto. El cambio de ropa, por sí mismo, como el signo, excita y confiere un sentido especial a lo que

sucede en el momento de la identificación con el género opuesto. Todo lo que hacen los adolescentes representa una salida de la identificación sexual normativa y las formas carnavalescas de la asimilación de las formas existenciales del género opuesto, vedadas por la sociedad.

Los disfraces constituyen una forma correcta de desinhibición de los adolescentes y de ampliación de su experiencia espiritual. Son aceptables para estos fines las representaciones teatrales, el show y los carnavales.

En la cultura adolescente gozan de popularidad los relatos sobre las propias conquistas amorosas. Estos relatos de los adolescentes (especialmente de los chicos) acerca de sus aventuras inverosímiles se diferencian por la exageración de las situaciones descritas, de su conducta sexual y de sus consecuencias increíbles. Habitualmente, los adolescentes se cuentan unos a otros historias verdaderas leídas, observadas o amplificadas. Ellos comprenden que cada uno inventa algo, pero no se desenmascaran unos a otros, porque es tan importante expresar en palabras sus fantasías, vivirlas junto con los otros. En ocasiones, la hiper-sexualidad adolescente lleva a relaciones sexuales reales, cuando unos adolescentes pueden seducir a los otros (esto afecta tanto a los adolescentes del mismo género como a los del contrario). En unas formas más extremas los adolescentes pueden ejercer la violencia sobre los coetáneos.

El adolescente G. (14 años) experimentó la violencia de los coetáneos que le ataron al árbol, descubrieron sus genitales y empezaron a excitarle las zonas erógenas. G. experimentó un orgasmo. Después de ese incidente él tiene fijación del miedo vivido enlazado con el sentimiento de voluptuosidad.

Los especialistas dicen que habitualmente fijaciones semejantes abandonan la memo-ria emocional del hombre y él se encuentra consigo mismo al madurar. Sin embargo, durante el período de la adolescencia, el adolescente puede estar desbordado de sus vivencias sexuales, especialmente relacionadas con situaciones extremas. Solamente en algunos casos, la violencia, el sadismo o el masoquismo se quedan como fijaciones sexuales en el hombre y pueden compaginarse con la vida sexual normal.

Los adolescentes con alta sexualidad a menudo practican la masturbación (se

considera que alrededor del 70% de los adolescentes del género masculino y 15-20% del femenino practican la masturbación). Durante el mismo período entre los adolescentes puede surgir el así llamado onanismo colectivo, cuando la masturbación es practicada por varios adolescentes que se observan unos a otros. Esta forma de conducta sexual con mayor frecuencia se manifiesta en los adolescentes de las familias desfavorecidas y en los que están privados de la tutela de los padres. La sexualidad extinta de cultura, reunida en vivencias comunes, compensa en parte la necesidad no realizada de emociones positivas insuficientes y de amor, proporcionando parcialmente la salida de la propia tensión sexual. No obstante, la masturbación conjunta también puede tener lugar en los adolescentes de familias normales, que estudian en instituciones educativas de prestigio y tienen pretensiones de un nivel alto del desarrollo. Con «esto» los adolescentes pueden encontrar algún misterio para sí.

«Absteniéndome de los placeres solitarios que practican habitualmente los niños de mi edad…» (Dalí, S.)

En la adolescencia, algunos adolescentes empiezan una vida sexual precoz. A esto pueden favorecer las condiciones sociales adversas (la ausencia de la vigilancia, la alcoholización y la drogadicción de los padres, la orfandad) y la falta de desarrollo de las orientaciones de valores éticos. Los adolescentes que viven en las condiciones desfavorables, como regla, está ausente el sentido de vergüenza, de timidez natural y domina el deseo sexual. El adolescente de ese tipo se sumerge por completo en las relaciones sexuales y para él deja de existir el resto del mundo.

Según la estadística, en Rusia anualmente las madres quinceañeras alumbran alrededor de 1,5 mil bebés; las madres de dieciséis años, 9 mil, y las madres de diecisiete años, 30 mil. Anualmente se forman muchas familias adolescentes a causa de los embarazos tempranos de las niñas adolescentes, y la natalidad fuera del matrimonio tiene la tendencia de crecimiento. En los últimos años el inicio promiscuo de la vida sexual se convirtió en un fenómeno típico (se considera que entre los adolescentes este dato alcanza un 40-60%). Así, en Sankt-Petersburgo entre las madres que dieron a luz con menos de 18 años, casi un 10% empezaron su vida sexual a la edad de 14 años. En Moscú cada tercera

mujer entre los 15-18 años ya necesita la prevención de un embarazo no deseado. Desde el momento de iniciarse la vida sexual hasta el nacimiento del niño cada quinta madre precoz tiene 3-5 y más parejas sexuales. (De los materiales de I. P. Katkova, O. I. Lebedínskaya, E. V. Andriúshina.)

El embarazo y el parto en la edad adolescente distorsionan el proceso del crecimiento y del desarrollo. Además, el embarazo crea para la niña adolescente una situación especial de disconformidad psicológica, cuyas consecuencias bien forman el sentimiento de culpa-bilidad, el complejo de inferioridad, bien incitan a una liberación mayor de la conducta normativa, correspondiente a su edad. Las vivencias de una niña adolescente relativas al embarazo se agudizan también por las relaciones con los padres, que en la mayoría de los casos aplican represiones fuertes a su retoño fallido.

Por eso, es muy importante ilustrar a los adolescentes en las cuestiones del amor y del sexo, prepararlos para esta esfera de la vida adulta. Y, en primer lugar, hay que educar el sentido de responsabilidad de sí mismo y de la otra persona, de la persona que es el sujeto del primer amor o de la primera atracción sexual del adolescente.

CAPÍTULO X

Desarrollo mental

1. Desarrollo del lenguaje

La introducción en la realidad de los sistemas semánticos de la lengua. En la edad adolescente el desarrollo va, por un lado, a costa del aumento de la riqueza del vocabulario y, por otro lado, mediante la asimilación de la variedad de los significados, que es capaz de codificar el vocabulario del idioma materno. El adolescente llega intuitivamente al descubrimiento de que la lengua, siendo un sistema semántico, permite, en primer lugar, reflejar la actualidad circundante y, en segundo lugar, fijar una mirada determinada sobre el mundo. Precisamente en la adolescencia el hombre empieza a comprender que el desarrollo del lenguaje determina al desarrollo cognoscitivo.

Al adolescente le interesan las reglas de utilización de aquellas formas y expresiones del lenguaje, que dificultan en mayor medida el lenguaje escrito u oral. «¿Cómo se escribe correctamente?, «¿Cómo es mejor decirlo?» –se pregunta el adolescente constantemente–. En la realidad, la mayoría de los adolescentes experimenta evidentes dificultades en el lenguaje escrito y oral. Parece que el adolescente ni siquiera se imagina cómo escribir la palabra o expresar sus pensamientos confusos. Esto, sin embargo, no significa que él no sepa el idioma materno. Si, al escribir una palabra o al formular una idea el adolescente entra en un estado de profunda inhibición, su percepción del lenguaje ajeno resulta mucho más alentadora.

El adolescente percata las formas y los modismos del lenguaje no correctas o no estandarizadas en el habla de sus profesores, padres, encuentra la alteración de las reglas lingüísticas indudables en los libros, los periódicos, en el lenguaje de los locutores de la radio y la televisión. En este caso el adolescente puede experimentar el sentido de humor que anula su tensión de la atención permanente hacia las realidades de la lengua. La misma circunstancia favorece a la comprensión de que el lenguaje en la vida cotidiana de las personas a menudo peca de alterar las reglas.

Por supuesto, el adolescente que intenta desarrollar su lengua recurrirá con tenacidad a los diccionarios y los libros de consulta, para precisar el significado de una palabra, su correcta pronunciación, para aclarar aquellas cuestiones de la

estilística, en cuya relación existen las indicaciones claras, las reglas estables.

Precisamente en la adolescencia el hombre empieza a diferenciar los giros del lenguaje y las formas de la lengua, propios al tiempo histórico pasado, que se convirtieron en arcaicos, muertos; los modismos lingüísticos en desuso actualmente, la pronunciación de las palabras y la lengua moderna. El adolescente es capaz de sentir la lengua en su movimiento histórico. Él entiende bien (o está dispuesto a entender) el contexto del idioma materno de los tiempos pasados.

Los modelos estilísticos, las palabras comunes y «elevados», los gustos del pasado enseñan al adolescente a percibir todo el contexto del lenguaje en su historia. La lengua de M. V. Lomonósov, G. M. Derzhávin, V. A. Zhukovski, N. M. Karamzín, A. S. Pushkin, I. S. Turguénev, A. N. Tolsoi, no adquiere solamente un valor histórico, sino también espiritual, que refleja las resonancias de los días remotos, los significados y los pensamientos que crean las conexiones profundas entre el presente y el pasado.

Recurriremos al inapreciable libro de M. Lomonósov «La gramática rusa» dedicado a su «Ilustrísima Majestad Pavel Petrovich», que empieza con las siguientes palabras: «El idioma ruso no solo encabeza a otros idiomas debido a la extensión del territorio ruso donde domina, lo que puede sorpender no solo a los extranjeros, sino a los propios rusos. ¿Pero quién no estará de acuerdo conmigo?»[1]

La aspiración de sentir el idioma materno en el contexto del tiempo histórico, unido a la historia de la patria, a la literatura clásica, desarrolla en el adolescente las capacidades de reflexión sobre el movimiento de los procesos culturales e históricos. El adolescente, al reflexionar sobre el idioma materno como su usuario práctico, llega al descubrimiento de que «la palabra hace los pensamientos más densos», objetivando la autoconciencia. Los adolescentes empiezan interesarse profundamente por los diccionarios, consultan libros dedicados a las cuestiones de la lingüística, la cultura, la historia de la literatura, etc.

Precisamente el adolescente que lee a los clásicos rusos tendrá que sumergirse,

junto con las formas de expresión profundamente populares, en la historia de la lengua en relación con las prestaciones lingüísticas de los idiomas extranjeros.

Así, A. S. Pushkin confesaba su propensión a los galicismos. Los galicismos (de francés gallicisme, latín gallicius – galo) son las palabras compuestas según el modelo francés. A. S. Pushkin escribía:

Los galicismos me son gratos,

Al igual como los pecados de la juventud,

Como los versos de Bogdanóvich…

Siguiendo la última moda,

Intentando atraer vuestra atención,

Podría ante todos los ilustres

Llamar tualet sus ropas;

Por supuesto, que sería atrevido,

Pero mi tarea es describir;

Y el idioma ruso no tiene las palabras,

Como pantalon, frac, gilet.

A. S. Pushkin

El contenido de la lengua rusa es muy variado con palabras eslavas, palabras extranjeras, palabras compuestas, formas generalizadas, etc. El adolescente

tendrá que adentrarse en la cultura con sus reglas actuales de pronunciación, de ortografía y de comprensión de los significados y los sentidos de las palabras; él debe desarrollar el sentido del idioma, ya no en el nivel infantil, sino en el nivel del hombre culto moderno.

El adolescente, al sumergirse en el espacio lingüístico, que acumula los arcaísmos, los localismos, los neologismos[2] y muchos otros –determinados y efímeros– significados y sentidos, debe encontrar la verdadera cultura de la lengua y aprender a utilizar la palabra en el texto abierto, en el contexto de la cultura lingüística y de las relaciones reales con las personas.

El nivel superior de la cultura lingüística. En la cultura lingüística es necesario saber no rebajar su nivel superior. El adolescente, debido a las particularidades de la edad (la orientación hacia el coetáneo, el conformismo, etc.) es capaz de variar su lenguaje dependiendo del estilo de la comunicación y de la personalidad del interlocutor. Por un lado, esta aceptación de la composición verbal del lenguaje y del estilo de la comunicación del otro conlleva la posibilidad del conocimiento orientativo de las diversas variantes del lenguaje; pero, por otro lado, este fenómeno de la conducta lingüística del adolescente hay que considerarlo como dependencia lingüística de la edad. Esta debilidad social del adolescente debe llevarse hasta el nivel de su conciencia como una cierta insuficiencia característica de la edad.

De ese modo no solamente «la lengua se impone» al adolescente a través de las fuentes escritas, sino que cada interlocutor como portador de la lengua ofrece su composición de las palabras, los significados y los sentidos utilizados.

Precisamente para los adolescentes es importante la autoridad del portador cultural de la lengua. Además de la literatura clásica y moderna, el día de hoy una gran influencia desarrolladora ejercen los locutores de la radio y la televisión, los presentadores de los programas educativos, los actores, los especialistas en arte, los científicos que aparecen en los medios de comunicación. El adolescente debe estar preparado para seleccionar la lectura desarrolladora, los radio y teleprogramas desarrolladores. El profesor tiene que ocupar un lugar especial entre las personas con autoridad ante el adolescente, siendo con obligación un ejemplo de la cultura lingüística.

Como escribe V. I. Chernyshev, «la práctica en ocasiones resuelve con extrema

facilidad la cuestión acerca de qué es admisible y qué es intolerable en la lengua, especialmente en el colegio, donde el primer juez crítico es el profesor, que a menudo crea el código de lo permitido, aprobado y no aceptado en el lenguaje de sus alumnos. Mayor dificultad tiene la solución de las dudas de la corrección de las expresiones, cuando hay que criticar el lenguaje de las personas adultas, que son capaces de defender sus costumbres y puntos de vista, los fundamentos teóricos y el ejemplo de otras personas instruidas o –todavía mejor– de los escritores modélicos. La relación crítica hacia los últimos resultará muy difícil y exigirá ciertos conocimientos lingüísticos y una precaución considerable de soluciones»[3].

Por supuesto, el profesor, no siendo un lingüista, no puede enseñar al adolescente todos los enigmas de la lengua, pero, sin duda, es necesario inculcar el gusto para el lenguaje culto, para el conocimiento de las posibilidades lingüísticas. Además, al leer los libros especiales, al estudiar los diccionarios, el adolescente puede descubrir detrás de los signos de la lengua el sistema «de las categorías relacionadas recíprocamente, que, por un lado, refleja, y, por otro lado, fija el punto de vista determinado sobre el mundo»[4]. Preci samente los estudios en el colegio representan el factor que cualitativamente modifica la dirección del desarrollo cognoscitivo. La lengua representa un medio tan potente para el desarrollo cognoscitivo porque existe en forma escrita y oral. En el colegio, en el proceso de la ejecución de las tareas, se exige la aplicación de toda la riqueza y la organización jerárquica del vocabulario, la inclusión de las denominaciones verbales en el contexto sintáctico, etc. El adolescente realiza estas operaciones ya fuera de la inmediata situación visual-directa. La escuela crea por sí misma las condiciones semejantes de la utilización de la lengua, cuando la situación en cuestión solamente se imagina.

La escuela, la lengua y la individualización. G. Bruner subraya el papel de la escuela en la formación de los procedimientos del pensamiento independientes, separados de la situación inmediata, determinados por la separación de la palabra del objeto denominado y de la realidad diaria. Con esto, Bruner confiere un gran significado al lenguaje escrito que introduce al alumno en una realidad especial. «El realismo como la concepción del mundo se caracteriza, en particular, por las representaciones del hombre acerca de la lengua y de la palabra y también por su representación acerca del pensamiento en general. Cuando la palabra se considera como algo tan real que el objeto que denomina, esta disposición psicológica… se califica como el realismo verbal. La escuela separa la cosa de la palabra y con ello

destruye el realismo verbal, creando por primera vez la situación cuando las palabras permanentemente se presentan separadas de los objetos que denominan. En otras palabras, la secuencia el objeto-el nombre deja de ser obligatoria»[5]. Los sig nos lingüísticos dejan de percibirse como particularidades de las cosas que denominan. La palabra como el signo permite rechazar el dichoso realismo verbal, lo que abre el camino para los procesos simbólicos, para el pensamiento «en los términos de lo posible y no de lo real». Como escribe Bruner, «se abre el camino para la aparición de los estadios de las operaciones formales sobre las cuales hablaba J. Piaget, cuando lo real se convierte en solo una variante de lo posible»[6].

La liberación del realismo verbal lleva al adolescente a la realidad de la propia lengua. El conocimiento personal de la lengua, de sus significados y sentidos, individualiza la autoconciencia del adolescente. Precisamente en la individualización de la autoconciencia a través de la lengua está el sentido supremo del desarrollo.

Al hablar acerca del nivel superior del desarrollo lingüístico en los adolescentes, no hay que olvidar qué gran distancia recorren estos adolescentes en comparación con sus coetáneos que se quedaron atrás. Este abismo puede conservarse para siempre.

La subcultura lingüística de los adolescentes. E. Sepir indicaba que «el mundo real» en gran medida se estructura sobre la base de las normas lingüísticas del grupo dado[7].

Esta idea confirma con una transparencia especial el carácter de la comunicación de los grupos adolescentes y juveniles no formales. En estas agrupaciones los adolescentes recurren a la jerga.

La jerga en las agrupaciones adolescentes es un juego lingüístico, una separación de la norma lingüística; es una máscara, el carnaval, «la segunda vida».

La necesidad del adolescente de una cultura lingüística en forma oculta de la oficial se explica por la psicología de la edad. Para los adolescentes adquiere una atracción especial escapar del control social en un grupo de edad, hacer que no le confundieran con los otros, separarse no solamente de manera territorial, sino también por los sistemas semánticos, confiriendo un sentido especial a su agrupación. Surge un tipo especial de comunicación, inadmisible en la vida

cotidiana. Aquí se elaboran las formas especiales del lenguaje en jerga, que no solamente borran las distancias entre los que se comunican, sino que también en una forma reducida expresan la filosofía de la vida. Están muy difundidos los eslóganes de la filosofía de la juventud, como: «¡Esto mola!», «¿Para qué…?», «Calimocho, chicas, rock and roll»[8], etc.

Toda agrupación juvenil tiene su jerga, que refleja su modo de vida y la concepción del mundo.

En la cultura adolescente, además de la jerga, aparece también el argot. La utilización del argot constituye para el adolescente el modo de superar las prohibiciones sociales sobre las palabras vedadas por la cultura. El adolescente que utiliza el argot se siente liberado de la presión predeterminada del control del lenguaje. Actualmente los adolescentes utilizan el argot no solamente en sus agrupaciones, sino sin pudor en los lugares públicos. Y la causa de esto no está tanto en la publicación de una literatura especial[9], como en la utilización del argot en la vida cotidiana por los adultos portadores del gran y potente idioma ruso. El argot como un fenómeno de la lengua se discute en los periódicos, suena en las pantallas de la televisión.

La introducción en la realidad de los sistemas lingüísticos de imagen-signo es una introducción en la comunicación, en la actividad cognoscitiva y creativa. Dominando el sistema de los signos que existe en la cultura lingüística humana, el adolescente recorre un largo camino en el desarrollo de su autoconciencia, liberándose de la realidad de «la masa estremecedora de los restos de la producción lingüística»[10], o, por el contrario, llenándose de esta masa.

2. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores

El desarrollo sensorial. En la edad escolar temprana el niño seguía dominando los modelos sensoriales, dibujaba, aprendía a percibir no solamente las ilustraciones del material escolar, sino también las reproducciones de los cuadros, iba en ocasiones de excursión al museo. La demostración de las obras de arte organizada y acompañada de las explicaciones del profesor o el guía del museo perseguía el objetivo de enseñar a los niños la percepción del arte. Sin embargo, esto fue solo el avance de la educación artística.

La percepción de las artes plásticas. En la adolescencia los adolescentes dominan los esquemas gráficos que aproximan la representación hacia la imagen icónica. Al seleccionar los esquemas gráficos asimilados para los objetos que se representan en la clase de dibujo en forma de naturaleza muerta, el adolescente, en esencia, resuelve la tarea de seleccionar las imágenes asimiladas con anterioridad.

La imagen gráfica es la representación acerca de cómo el objeto debe ser representado. La imagen gráfica incluye las imágenes visuales del objeto, las representaciones sobre este y también las representaciones sobre cómo debe ser estructurada la imagen del objeto. Al dibujar, por ejemplo, una flor natural en la maceta, el adolescente puede ejecutar las luces y las sombras con bastante maestría, ya que anteriormente dominó cómo hay que distribuir las sombras en el cilindro con un foco de luz determinado. Por supuesto, esta transferencia de la experiencia de la estructuración del volumen, a través de las acciones de correlación, proporciona también una cierta experiencia en la actividad del arte plástico. No obstante, es mucho más importante aprender a ver este volumen en el objeto real. En las construcciones gráficas de los adolescentes, que plasman la naturaleza, se puede encontrar la actuación recíproca de toda la diversidad de la experiencia de representación: el realismo visual e intelectual.

El realismo visual es la imagen gráfica del objeto, la construcción gráfica relacionada con este, que surge en base de las impresiones visuales del objeto.

El realismo intelectual es la imagen gráfica del objeto y la construcción gráfica relacionada con este, que surge en base de los conocimientos generalizados

acerca de este objeto[11].

Para la actividad de representación en las condiciones de la enseñanza escolar resulta suficiente dominar cualquier modo de dibujar, partir de las propias impresiones visuales o representar el objeto orientándose hacia la imagen gráfica asimilada. Sin embargo, para el desarrollo de la percepción visual es importante aprender a ver el objeto y saber representarlo directamente de lo natural.

La habilidad de ver aporta el sentimiento de satisfacción estética, enseña una actividad especial, la admiración.

La habilidad de leer las estructuras gráficas esquemáticas, los planos, los mapas geográficos aporta la satisfacción intelectual.

El programa de los estudios en el colegio está estructurado de modo que el adolescente debe dominar las habilidades enumeradas.

La experiencia anterior a menudo forma la propensión hacia los modelos gráficos y de color[12]. Los dibujos están llenos de patrones o moldes.

Los patrones en el dibujo son la representación estereotipada de las imágenes habituales. Son unas formaciones bastante sólidas, ya que corresponden a las exigencias de la representación y están aprobadas por el profesor. La aplicación de los colores de patrón, relacionados con los objetos reales concretos, se convierten rápidamente en una especie de impronta y puede frenar no solamente el desarrollo posterior de la actividad representativa, sino también de la percepción visual, la propia visión directa de la realidad circundante[13]. De ilustración puede servir el ejemplo de las impresiones de un pintor profesional.

El pintor B. M. Nemenski cuenta cómo una vez los adolescentes criticaban su bosquejo.

–¿Por qué Ud. dibuja la nieve azul?

–¿Y cómo es?

–¡Blanca!

–¿En la sombra o en el sol?

–Siempre es blanca.

–¿Y no hay ninguna diferencia?

–No, en la sombra es más oscura.

–¿Más oscura? ¿Pero de qué color?

–Bueno, grisáceo.

–Comparad el color de la nieve en el sol y en la sombra. ¿Acaso no veis que en la sombra es azul y en el sol es rosada, dorada?

–No, es blanca. Porque es nieve. Todo el mundo sabe que es blanca y Ud. se inventa algo.

¡La sinfonía de los colores! ¡Los matices, el juego de la luz y del color! ¿Pueda, que todo esto es el fruto de la imaginación? ¿Acaso los chavales que me rodearon están privados de la enorme alegría y el deleite que nos proporciona la belleza y la riqueza de la vida? ¿Acaso para ellos la nieve es siempre solamente blanca, la hierba – solamente verde, los ladrillos – solo marrones, el asfalto – gris y el agua – mojada?»[14].

El hecho de la percepción de patrón se determina por la percepción sensorial anterior y por el conocimiento a priori: «Porque es nieve. Todo el mundo sabe que es blanca.»

Con toda la necesidad de la asimilación de los modelos sensoriales de las formas, del color, el pleno desarrollo de la percepción se produce donde el alumno obtiene la posibilidad de confirmar la diversidad de las formas y los colores del mundo real.

La facultad de ver de acuerdo con la percepción sensorial, liberada de la intrusión violenta de los colores modélicos de los objetos, como si estos fueran adjudicados, adscritos al objeto (el sol – rojo, la hierba – verde, la nieve – blanca, el cielo – azul, la corteza – marrón, etc.), se elabora en el proceso de

observación de la naturaleza y de sumersión en el mundo de las artes plásticas. En la adolescencia, los propios adolescentes empiezan a visitar museos, exposiciones de arte.

Al mirar los lienzos de grandes maestros, al descubrir para sí mismo diferentes escuelas artísticas y diferentes lenguas artísticas, el adolescente empieza a comprender la necesidad de romper el carácter normativo (de patrón) canonizado de la percepción que se estructuró en él, el adolescente tiende a ver los objetos del mundo circundante en toda su peculiaridad inmediata. Precisamente la percepción, liberada de los cánones de los mode-los, brinda al adolescente la oportunidad de no solamente reconocer y clasificar los objetos del mundo circundante, sino también de obtener la posibilidad de una visión nueva, enriquecida, acompañada de satisfacción estética.

El camino descrito del desarrollo sensorial –desde los patrones sensoriales diferenciados hacia su superación, a través de la actividad de la percepción volitiva, liberada de toda la riqueza de los indicios de los objetos de la naturaleza– constituye el camino ontogénico que pasa el crío humano desde la edad temprana hasta la adolescencia.

La percepción de la música. La percepción de la música ocupa un lugar especial, prioritario en la edad adolescente. Aquí hay que diferenciar la música moderna de las frecuencias altas, la música de tipo «Beatles» (el nivel de potencia 500-600 vatios), «The Doors» (hasta 100 vatios), más tarde «Deep Purple», «Emerson Lake and Palmer» y ahora «AC&DC» (hasta 70.000 vatios), etc., de la música clásica. Ambas capas de la cultura musical están representadas en la subcultura adolescente y juvenil.

La música de las frecuencias altas goza de la popularidad entre los adolescentes. Gracias a la expresividad, que convoca con su ritmo el movimiento, esta música permite al adolescente unirse al ritmo marcado y a través de los movimientos corporales expresar sus vivencias difusas.

B. G. Anániev en sus investigaciones tempranas probó de manera experimental que la música se presenta en calidad de regulador del comportamiento: «Siendo los signos de los estados afectivos, las obras musicales organizan la conducta (en primer lugar, los afectos), bien dominándolos, bien superándolos»[15]. Muchos investigadores demostraron que la música ejerce una influencia profunda sobre las reacciones fisiológicas, acelera el metabolismo (la asimilación de las

sustancias), acelera o disminuye la energía muscular, modifica la respiración, cambia la tensión sanguínea, proporciona la base física para las emociones. La música, y, en particular, el ritmo musical, produce en el organismo cambios fisiológicos, similares a las reacciones que tienen lugar en una fuerte agitación y afecto. La investigación de K. Bülher elaborada al final del siglo XIX, donde él demuestra las perspectivas de la estructura rítmica del trabajo que se realiza gracias a los diferentes tipos de canciones laborales[16]. El día de hoy, siguen investigando las influencias de la música sobre la fisiolo gía y la psique del hombre.

Resulta que precisamente los adolescentes y los jóvenes son más sensitivos a la actuación de la música. Precisamente esta categoría de personas tiende a percibir la música en el límite de lo posible. Por eso el auditorio juvenil tiene tanta predilección por el pop- y rock-música.

Tanto el ritmo como la frecuencia llevan a una dependencia de ellos, aparece la necesidad de las frecuencias más altas que se aproximan al ultrasonido.

Con toda la aspiración a la independencia que se demuestra externamente, el adolescente, en esencia, se manifiesta conformista y una persona con un alto grado de negación. Precisamente en la dependencia de los coetáneos, él afirma su autonomía. La música de la mejor manera sumerge a los adolescentes en la dependencia de los ritmos, de la altitud, de la potencia, etc., uniéndoles a todos con las sensaciones metabólicas de las funciones corporales oscuras y creando una gamma compleja de vivencias auditivas, corporales y sociales. Con la peculiaridad de que cuanto mayor es la actuación psicofisiológica, mayor es el disfrute de la masa de los adolescentes sumergidos en la música, mayor es el grado de autoenajenación del adolescente. Los periodistas japoneses han realizado una investigación breve en las grandes salas de rock-música de Tokio. Se le hacían al público joven tres preguntas: «¿Cómo se llama?», «¿Dónde se encuentra?», «¿En qué año estamos?» Ninguno de los encuestados pudo contestar a estas simples preguntas habituales. Bajo la influencia de la música se produjo la pérdida de la identidad propia[17].

A menudo se compara con los drogadictos a los aficionados de música rock, ya que no pueden pasar el tiempo sin escuchar su música favorita. En realidad, la adaptación a las altas frecuencias, al ritmo expreso se explica por la dependencia que surge en los planos psicofisiológico y social.

Una de las capacidades de la percepción de la música es el sentido del ritmo musical, es decir, «la capacidad de vivir la música de modo activo (motor), sentir la expresividad emocional del ritmo musical y reproducirlo con exactitud»[18]. La audición de la música se acompaña de manera inmediata con las reacciones motrices. En la subcultura adolescente estas reacciones están representadas por los movimientos de baile determinados (contemporáneos). Cuanto más marcados son los ritmos, más coinciden con ellos los movimientos de baile.

Lo que sucede en la mayoría de los casos con el adolescente en esta esfera es un fenómeno que refleja el nivel inicial del desarrollo de la percepción de la música. En esencia, este se reduce a la vivencia del ritmo y las frecuencias altas de los sonidos musicales en combinación con los movimientos corporales. Este fenómeno es propio de la edad, por eso las personas que hayan salido de la edad adolescente dejan de entregarse a la música de las frecuencias altas con el mismo entusiasmo.

Junto con la inmersión adolescente masiva en la música pop y rock, hay que destacar la propensión de los adolescentes aislados hacia la percepción de la música clásica. Lo último exige la presencia de tres capacidades musicales principales. B. M. Teplov caracteriza a estas capacidades del modo siguiente:

1. El sentido de la armonía, es decir, la capacidad de diferenciar las funciones armónicas de los sonidos de la melodía o sentir la expresividad emocional del movimiento de los sonidos altos. Esta capacidad puede denominarse de otro modo, el componente emocional o perceptivo del oído musical. El sentido de la armonía forma una unidad inseparable con la sensación de la altitud musical, es decir, de la altitud separada del timbre.

Esta se manifiesta en la percepción, en el reconocimiento de la melodía, en la sensibilidad hacia la precisión del tono. Junto con el sentido del ritmo, el sentido de la armonía forma la base de la susceptibilidad emocional en relación con la música. En la edad infantil, la manifestación característica de este sentido es el amor y el interés expresado por escuchar la música.

2. La capacidad de representación auditiva, es decir, la capacidad de utilizar voluntariamente las representaciones auditivas que reflejan el movimiento de las frecuencias altas. Esta capacidad puede también ser denominada como el componente auditivo o reproductor del oído musical. Ella forma el núcleo principal de la memoria musical y de la imaginación musical.

3. El sentido del ritmo musical[19].

El complejo de las capacidades musicales principales forma el núcleo de la percepción musical. El oído musical constituye una capacidad peculiar que se ha formado en base de la percepción de la música.

En el oído musical están fusionados en un todo único la percepción de la altitud, de la potencia, del timbre y también de los elementos más complejos: del fraseo, de la forma, del ritmo, etc.

S. L. Rubinstein escribía que «el oído musical en el sentido amplio de la palabra no solamente rebasa los límites de la sensación, sino también los límites de la percepción. El oído musical, comprendido como la capacidad de percibir y representar las imágenes musicales, está indivisiblemente unido a las imágenes de la memoria y de la imaginación»[20].

El adolescente aficionado a escuchar la música e introducido en la actividad musical artística está sumergido en el desarrollo de las capacidades musicales propias: él aspira a perfeccionar su oído melódico, el sentido de la armonía, aspira a desarrollar el oído armónico y la capacidad de la representación auditiva. Al desarrollar el oído interno, él se sumerge en el fluido de la imaginación musical y experimenta el sentimiento espiritual profundo.

Al hablar acerca del desarrollo sensorial en la edad adolescente, nosotros tenemos que destacar que aquí, al igual como en el desarrollo lingüístico, entre los adolescentes se produce una ruptura notable en el plano cultural.

El desarrollo del pensamiento. Hemos mencionado ya que empieza a adquirir un significado cada vez mayor para el adolescente el pensamiento teórico, la capacidad de establecer la cantidad máxima de las conexiones de sentido con el mundo circundante, en el sistema de la realidad de la existencia humana, determinada históricamente. El adolescente está sumergido psicológicamente en las realidades del mundo objetal, de los sistemas de imagen-signo, de la naturaleza y del espacio social. El material que se estudia en el colegio y en las instituciones especiales se convierte para el adolescente en una condición de estructuración y de comprobación de sus hipótesis. Por supuesto, esta inmersión en las realidades de la existencia humana se produce gradualmente, aumentándose al final de la edad adolescente y el comienzo de la juventud.

El adolescente, al sumergirse en el ambiente social, transforma incesantemente sus funciones psíquicas superiores y el sistema de los signos asimilado. Esta circunstancia modifica el pensamiento. Precisamente refiriéndose a esa situación J. Piaget escribía que «la vida social transforma el intelecto, a través de la actuación de tres intermediarios: de la lengua (los signos), del contenido de la interacción entre el sujeto y los objetos (los valores intelectuales) y de las reglas adscritas al pensamiento (las normas lógicas o prelógicas colectivas)[21]. En este caso, las relaciones sociales que se adquieren elaboran nuevas posibi lidades del pensamiento.

En la edad adolescente, desde los 11-12 años, se elabora el pensamiento formal. El adolescente puede ya razonar sin relacionarse con una situación concreta; él puede con facilidad orientarse hacia solamente las premisas generales, independientemente de la realidad percibida. Dicho de otro modo, el adolescente puede actuar dentro de la lógica del razonamiento.

El adolescente puede realizar un salto gigante en su calidad, él empieza a orientarse hacia lo posible potencialmente y no hacia lo evidente obligatorio. Gracias a su orientación nueva, él obtiene la posibilidad de imaginarse todo aquello que pueda suceder, tanto los acontecimientos evidentes como los que están fuera del alcance de la percepción. Con ello aumenta la probabilidad de que él se desenvolviese en lo que sucede en realidad.

Recurriremos a las investigaciones de J. Piaget.

«Su orientación principal hacia el análisis de lo real como una parte de lo posible de manera natural y fácil lo lleva a la forma general de razonamiento: «Resumiendo, en base de los datos presentes está claro que una condición necesaria y suficiente para X puede ser un A o un B, o ellos ambos; mi tarea consiste en comprobar una por una todas estas posibilidades y en establecer cuál o cuáles de ellas tienen lugar en realidad en la tarea dada.» (De los materiales de J. Piaget.)

La aspiración de descubrir lo real en lo posible presupone que el adolescente mira a lo posible como a un conjunto de hipótesis que necesitan comprobación y pruebas.

El adolescente puede ya, como lo hace el adulto, someter las variables al análisis combinatorio, un método que garantiza la composición de una lista completa de todas las posibilidades.

«La cantidad de las combinaciones posibles inclusive de un número limitado de variables puede ser bastante grande. Si A y B son dos variables, cuya cierta función es X, entonces, será necesario comprobar las siguientes combinaciones: a) ni A ni B por separado producen X; b) A produce X y B no; c) B produce X y A no; d) A y B pueden producir la apariencia de X por separado o juntos; e) A junto con B producen X, pero ninguna de estas variantes lo produce por separado; f) A produce X cuando B esta ausente, pero no causa la aparición de X en presencia de B, etc.; todavía queda una serie de combinaciones posibles, cuya veracidad o falsedad hay que comprobar empíricamente antes de que se completara el análisis causal.

Ahora podemos hacer un bosquejo del esquema aproximado de cómo piensa el adolescente. Él empieza con la organización de diferentes elementos de datos «crudos» con los métodos de operaciones concretas… Después a estos elementos organizados se les confiere la forma de afirmaciones o de oraciones y ellas pueden combinarse entre sí de diversos modos…

Posteriormente, las combinaciones se interpretan como las hipótesis que necesitan la confirmación o la refutación en una investigación ulterior. ¿En realidad A produce X ? Si es así, ¿entonces, no lo producirá B también? ¿Es correcto que A produce X solamente en ausencia de B ? Las preguntas hipotéticas similares forman un área de lo posible en la solución de estas tareas; y el adolescente considera su tarea, determinar la situación real de las cosas mediante su comprobación empírica consecuente». (De los materiales de J. Piaget.)

El adolescente se convierte en capaz de no solamente imaginar los diversos caminos posibles de transformación de los datos para su comprobación empírica, sino que también puede interpretar de manera lógica los resultados de las pruebas empíricas. Además, de que el adolescente es capaz de «planear» sobre la realidad mediante la planificación y el control de sus construcciones fantásticas

libres, él aprende a reflexionar perfectamente acerca de sus acciones y operaciones mentales y obtener de ello las emociones intelectuales. Recurriremos de nuevo al análisis de J. Piaget.

«¿Pero cómo se puede explicar la capacidad nueva del adolescente de orientarse hacia lo abstracto, que no existe directamente (desde el punto de vista de un observador imparcial que compara al adolescente y al niño), pero que lo que se observa desde dentro constituye un medio inseparable de su adaptación a las normas sociales de los adultos y, a consecuencia, el objeto de su interés más directo y profundo? No cabe duda que esta sirve de una manifestación más inmediata y, además, más simple del pensamiento formal. El pensamiento formal es el razonamiento sobre los pensamientos; la lógica proposicional constituye el sistema operacional del segundo orden, orientado hacia las oraciones, cuya veracidad, a su vez, depende de las operaciones con clases, relaciones y números. Al mismo tiempo, el pensamiento normal es una modificación hacia las relaciones opuestas entre lo real y lo posible: los datos empíricos se incluyen como una parte separada en el conjunto general de las combinaciones posibles.

Así son aquellas dos posibilidades que constituyen la fuente de las reacciones vivas, siempre tan emocionales, que el adolescente utiliza para adaptarse a la sociedad, para construir sus ideales propios.

La estructuración de las teorías del adolescente siempre demuestra que él ha dominado la capacidad para el pensamiento racional y, al mismo tiempo, que su pensamiento le permite abandonar el área de lo presente e irrumpir en el área de lo abstracto y de lo posible. Por supuesto, esto no significa que las estructuras formales inicialmente se hayan formado por sí mismas, y ya después empezaron a aplicarse como el medio de adaptación allí donde ellas probaron su utilidad social e individual. Ambos procesos –el desarrollo de la estructura y su aplicación diaria– se refieren a la misma realidad y, precisamente gracias a que el pensamiento formal desempeña el papel tan esencial desde el punto de vista funcional, este ha alcanzado una estructura tan general y lógica. Volvemos a repetir: la lógica no está separada de la vida, es solamente una expresión de las coordinaciones operacionales que tienen un significado importante para las acciones». (De los materiales de J. Piaget.)

El grado de rapidez del adolescente en su capacidad de salir del nivel del pensamiento teórico determina la profundidad de su comprensión del material de estudios y el desarrollo de su potencial intelectual. En todo caso, en la adolescencia es prestigioso prosperar en la actividad intelectual.

Al analizar las particularidades de la actividad del aprendizaje en la adolescencia, nosotros hemos elegido como objeto del análisis de las posibilidades de esa edad el límite superior en el desarrollo del pensamiento, la solución, la capacidad de reflexión, etc. Sin embargo, en realidad, muchos adolescentes siguen permaneciendo en el nivel del pensamiento concreto. Esto puede ser determinado por el desarrollo individual: dentro de un tiempo el adolescente superará este nivel. Pero para alguien esto puede parecer el límite del desarrollo. Existen muchas más causas que explican el retraso o la detención del desarrollo que las supuestas por J. Piaget combinaciones de un número limitado de variables A y B: son las condiciones sociales diversas, las peculiaridades genéticas, la posición interior del propio adolescente. El complejo de las causas determinará la aspiración hacia el desarrollo, la búsqueda de la alegría de la reflexión sobre sus propias (y ajenas) acciones mentales o la indiferencia (exterior e interior) hacia el pensamiento como una forma de actividad (aktívnost´) mental. En el último caso, para el adolescente también se apaga la importancia de la actividad del aprendizaje. Él puede ocupar una posición pasiva y no hacer nada, cuando es posible. Pero, torturado por la conciencia, buscará la aplicación de sus fuerzas en otra actividad.

El desarrollo de la atención, de la memoria y de la imaginación. En la edad adolescente la atención, la memoria, la imaginación ya han adquirido la autonomía, el adolescente domina estas funciones hasta el grado que puede dirigirlas según su propia voluntad. Durante este período empieza a perfilarse la función rectora que domina individualmente: cada adolescente puede reflexionar cuál de las funciones es más significativa para él.

Analizaremos las posibilidades del desarrollo de las funciones en cuestión.

La atención. Si en el preescolar temprano predomina la atención involuntaria y esto determina el trabajo del profesor con la clase, el adolescente es plenamente capaz de dirigir su atención. Las faltas disciplinarias en la clase tienen, más bien, un carácter social y no están determinadas por las peculiaridades de la atención.

El adolescente puede concentrar con éxito su atención en una actividad significativa para él: en el deporte, donde él puede lograr resultados destacados; en la actividad laboral, donde él a menudo hace maravillas en su capacidad de concentrarse y ejecutar el trabajo fino; en la comunicación, donde su habilidad de observar puede competir con la de los adultos en los que forma parte de las cualidades profesionales. La atención se convierte en un proceso bien dirigido, controlado y una actividad atractiva.

En el colegio, durante las clases la atención de los adolescentes necesita un apoyo del profesor, la actividad de estudio prolongada inspira al adolescente a mantener su atención voluntaria. En el proceso pedagógico existen los procedimientos elaborados para mantener la atención involuntaria y organizar la atención voluntaria. El profesor puede utilizar los factores emocionales, los intereses cognitivos y también la disposición permanente del adolescente para aprovechar la ocasión y afirmarse entre los coetáneos en una situación conveniente para ello. Por supuesto, aquí se trata sobre las posibilidades potenciales y la apoteosis de la atención en los momentos de la vida aislados, significativos para el adolescente. Igualmente, los mismos adolescentes pueden estar en un estado de cansancio profundo, cuando la atención, parece, nunca desaparece de la composición de los procesos cognitivos. Él está sentado, si es posible, tumbado, con los ojos semicerrados y permanece en un estado de completa postración, ligeramente frustrado, con un decaimiento de fuerzas, indiferente a todo lo que le rodea. Aquí no solamente desaparece la atención voluntaria, sino, por lo visto, también la atención involuntaria.

Precisamente en la edad adolescente la curva del cansancio crece bruscamente, especialmente hacia los 13-14 y los 16 años[22].

A juzgar por las manifestaciones de la atención, la edad adolescente es el período paradójico de los logros de las posibilidades y de las pérdidas.

La memoria. El adolescente ya es capaz de dirigir su memorización voluntaria. La capacidad de memorizar (aprender) crece constantemente, pero lento hasta los 13 años. Desde los 13 hasta los 15-16 años se observa un crecimiento más rápido de la memoria. En la edad adolescente la memoria se reestructura, pasando del dominio de la memorización mecánica a la semántica. Con esto, se reestructura la propia memoria semántica, ella adquiere un carácter mediato, lógico, se introduce con obligación el pensamiento. Junto con la forma, se modifica el contenido de lo que se memoriza; se hace más alcanzable la

memorización del material abstracto. La memoria funciona en base a la mediación de los sistemas de signos asimilados, ante todo, del lenguaje.

La imaginación. En la edad adolescente la imaginación puede convertirse en una actividad interior independiente. El adolescente puede interpretar las tareas del pensamiento con los signos matemáticos, puede operar con los significados y los sentidos de la lengua, uniendo dos funciones psíquicas superiores: la imaginación y el pensamiento. Al mismo tiempo, el adolescente puede construir su mundo imaginario de las relaciones especiales con la gente, un mundo donde él interpreta los mismos argumentos y vive los mismos sentimientos hasta que desplace sus problemas interiores.

Para el adolescente el mundo social donde él vive existe a priori. Es una realidad natural-objetal, social, donde él no se siente aún un actor, capaz de modificar este mundo. Efectivamente, el adolescente urbano poco puede cambiar la naturaleza, en el mundo objetal, en las relaciones sociales. Precisamente por eso, evidentemente, sus «transformaciones» se expresan en el destrozo de los objetos, en las acciones de vandalismo adolescente en la naturaleza y en la ciudad, en las gamberradas desenfrenadas y los actos antisociales en los lugares públicos. Con todo esto, él es tímido, retraído, inseguro de sí mismo.

Otra cosa es la esfera de la imaginación. La realidad del mundo imaginario es subjetivo, es solamente su realidad. Los acontecimientos que suceden aquí están mediados por las imágenes y los signos de la realidad de la cultura humana universal. Por supuesto, ellos actúan sobre la personalidad del adolescente con toda determinación. Pero el adolescente subjetivamente según su voluntad dirige la estructuración de su mundo interior. El mundo de la imaginación es un mundo especial. El adolescente domina ya las acciones de la imaginación que le aportan satisfacción: él tiene bajo su poder el tiempo, dispone de la libertad en el espacio, es libre de las relaciones causa-efecto que existen en el espacio real de las relaciones sociales de las personas. La libertad de la existencia en el espacio interno psicológico favorece al desarrollo del adolescente. La combinación libre de las imágenes y los signos, la estructuración de los sistemas nuevos de imagen-signo con nuevos significados y sentidos desarrolla las capacidades creativas, proporciona los sentimientos elevados irrepetibles, que acompañan la actividad creativa. La construcción libre de la línea del argumento y la elección libre del lugar deseado, donde se desenvuelven los acontecimientos de la vida imaginaria, permiten no solamente planificar y vivir los proyectos, repitiéndolos una y otra vez, reestructurando los argumentos y los sentimientos según su parecer, sino

que también brindan la posibilidad de vivir la tensión de las relaciones sociales reales y de experimentar el sentido de relajación.

La imaginación de los adolescentes puede ejercer, de ese modo, una influencia sobre la actividad cognoscitiva, la esfera emocional volitiva y la propia personalidad.

Aquí es conveniente citar el caso práctico de la asistencia psicológica de una niña adolescente de trece años que ha sido sometida a una violencia psíquica y física. El día cuando tuvo lugar el acto violento la chica estuvo muy tensa, lloraba a ratos, se encontraba de tiempo en tiempo en una situación de estupor, de inhibición psíquica y motriz. Citaremos los fragmentos del trabajo del psicólogo.

–¡Dasha! ¡Lo que te pasó es tremendo!... Pero podría haber sido todavía peor… Estás viva. Sana. Eres una niña grande y sabes que en el mundo hay mucha violencia, asesinatos. ¡Demos gracias a Dios! Estás viva. ¿Estás de acuerdo conmigo?

–Sí, es correcto –confirma Dasha.

–Para ayudarte, tengo que escuchar ¿qué es lo que te pasó? Tu relato te ayudará, en primer lugar, a ti misma. Escúchame. En nuestra conciencia el mundo real está representado por las imágenes y los signos. Cuando pensamos sobre algo externo o imaginamos, opera-mos con las imágenes y los signos. Porque tú no piensas, no imaginas las mesas y las sillas reales, ¿verdad? ¿No las manipulas en tu cabeza?

Dasha se sonrió: «¡Claro que no!»

–¿Me comprendes?

–¡Sí!

–Pues, excelente. Es muy importante para nosotras. Lo que nos (a la gente) sucede se estampa en nuestra conciencia en forma de imágenes y signos. Si lo que sucedió nos traumatiza, es mejor liberarnos de ello cuanto más rápido. Porque tú no quieres que la noche vivida se quede contigo y te torture, ¿verdad?

–No –dijo Dasha y sus ojos se llenaron de lágrimas.

–Tenemos que liberarnos de lo sucedido. Para ello, rechazaremos aquellas imágenes que han entrado en ti de modo violento. Esto se puede hacer contando tu historia. Porque las palabras son precisamente los signos que denominan las imágenes de lo vivido. ¿Entiendes de qué estoy hablando?

–Sí, está claro.

–Hablaremos más de una vez acerca de lo sucedido, para rechazar las imágenes negativas, liberar tu memoria y sentimientos de la intrusión violenta del acontecimiento horroroso. ¿Estás de acuerdo que vivamos juntas este acontecimiento?

–Sí –indica Dasha con la cabeza.

–Entonces, mi querida niña, tendrás que pasar unos ratos amargos. Porque cuando me estés contando tu historia, no será tan fácil como hablamos de las mesas y de las sillas. ¿Verdad?

–Sí –sonrió Dasha.

–Pero tenemos que pasar por esto. ¿Estás de acuerdo?

–Sí.

–Entonces, cuéntame qué pasó hoy al amanecer.

Dasha empezó a contar emocionada, comenzando por sus sentimientos relativos al alejamiento de su casa.

–Echo mucho de menos a mi casa. Estoy por primera vez en el campamento. –Empezó a llorar.

–¿Y ayer por la noche estabas triste?

¡Sí! Me acosté y estaba pensando en mi casa. En mi mamá. Me he despertado de una mano ajena…

Después Dasha ha contado lo que le sucedió. No vamos a entrar aquí en el

contenido del trabajo psicocorreccional con la chica. Uno de los ejercicios y posteriormente también de las tareas para la noche fue: superar las sensaciones corporales traumáticas causadas por los tocamientos y besos violentos, liberarse de las imágenes de la noche de pesadillas que la perseguían ya durante el día. Para esto había que situar a la niña en la realidad de imágenessignos de la imaginación, habitual para ella.

Resultó que Dasha pasaba mucho tiempo en su propio mundo imaginario, donde ella asimiló bien la imagen de su «vida maravillosa». Esto no era un reino de cuentos de hada. Esto era «una casa maravillosa con jardín y piscina en algún lugar de la Tierra, no importa dónde». Aquí ya estaba «un joven maravilloso, un verdadero superman».

La tarea consistía en desplazar las imágenes violentas ajenas y liberarse a través de la inmersión en el mundo imaginario habitual.

La chica superó las imágenes corporales y visuales agresivas, entró libremente en su mundo imaginario habitual, dormía bien y por la mañana se sentía bastante segura. El trabajo psicológico se siguió. (De los materiales de V. S. Mújina.)

Si el adolescente está privado de su mundo imaginario interior, algunos psicólogos y psiquiatras aplican un método peculiar: los adolescentes con problemas conocen a los personajes de los libros fantásticos o del cine y aprenden a identificarse con ellos. Al aceptar las condiciones de trabajo, el adolescente en su imaginación aprende a entrar en la imagen del héroe elegido y empieza a sentir claramente que el mundo imaginario también es real. El psicólogo acompaña al adolescente en su espacio imaginario interior.

En casos aislados, cuando los adolescentes hayan probado el placer del vuelo libre de la imaginación, pueden caer en la trampa de la realidad. Aquí están la reducción a la reproducción estereotipada de las imágenes elaboradas, de los patrones de signos, de los argumentos; «la cristalización» de las propias imágenes y los argumentos, su conversión en los estímulos que provocan de manera reflectora las emociones; la tendencia de encerrarse del mundo exterior. Propiamente aquí puede ocultarse la base psicológica del autismo adolescente: de la inmersión en el mundo de las vivencias imaginarias junto con la debilitación del contacto con la realidad, de la huida de la realidad, de la

ausencia de la aspiración hacia la comunicación con la gente, tanto con los adultos, como con los coetáneos. La enajenación del adolescente de la gente a favor del mundo imaginario rebaja también la actividad cognoscitiva.

Al mismo tiempo, a medida que el pensamiento del adolescente se forma y fortalece, puede surgir el antagonismo entre el pensamiento y la imaginación. Además, entre los adolescentes, al igual como entre los niños, existen realistas a secas que no solamente son indiferentes en relación con la vida imaginaria, sino también con la propia imaginación, considerando que esta es una cierta debilidad.

De este modo, la imaginación en la adolescencia puede enriquecer la vida interior del adolescente, puede, al unirse con los significados racionales, transformarse y convertirse en verdadera fuerza creativa, pero también puede decaer después de la época de la infancia, privando al adolescente del vuelo de la fantasía y la creatividad.

Notas al pie

[1] Lomonósov, Mijaila, Gramática rusa. Spb., 1755, pp. 3-4.

[2] Arcaísmos, palabras desusos y las formas antiguas gramaticales. Los arcaísmos se utilizan en el lenguaje poético con fin de acentuar la expresión artística o transmitir ambiente de la época. En el idioma ruso moderno los arcaísmos son ante todo las palabras eslavas antiguas – dokole (dokuda), poeliku (poskolku), dondezhe (poka ne), koĺ(esli), etc.

Provincialismos, palabras y expresiones que difieren de las normas literarias, habitualmente las palabras regionales, utilizadas en una comarca concreta.

Neologismos, formaciones de palabras nuevas que corresponden a los significados y sentidos nuevos, a los fenómenos sociales y naturales nuevos. Por ejemplo, fueron neologismos las palabras «atmósfera», «cristalización», «materia», «espesor» (Lomonósov, M.), «eslavófilo» (Bátiushkov, K.), «fenómeno», «industria» (Karamzin, N.).

Gran número de palabras nuevas se introdujo en el léxico ruso después de la Revolución de Octubre (los neologismos políticos sociales: «komsomolets» [miembro de la organización comunista de la juventud], «partyacheika» [núcleo del partido], «udárnik» [líder de producción], «koljoznik» [miembro de cooperativa agrícola], etc.; neologismos cotidianos: «burzhuika» [calentador], «vramianka» [vivienda pequeña temporal], etc.).

[3] Chernyshev, V. I., Corrección y pureza del lenguaje ruso. Fundamentos de cultura de lenguaje. Textos. Compil. Skvortsov, L. I. M., 1984.

[4] Bruner, J., Psicología del conocimiento. M., 1977, p. 337.

[5] Ibidem, p. 352.

[6] Ibidem, p. 353.

[7] Sepir, E., Lenguaje. M., 1933.

[8] Fain, A.; Curie, V., ¡Todos a colocarse! M., 1991.

[9] Diccionario del argot ruso. M., 1991.

[10] Mamardashvili, M., Como yo entiendo la filosofía. M., 1990, p. 163.

[11] Mújina, V. S., La actividad gráfica del niño como una forma de la asimilación de la experiencia social. M., 1981, p. 61.

[12] Ide, N., Formación de la individualidad en el dibujo. Enseñanza gráfica nueva. Tokio, 1965, T. 1 (en japonés).

[13] Mújina, V. S., ibidem, p. 210.

[14] Nemenski, B. M., En los orígenes: Educación estética en la familia. M., 1963, pp. 61-62.

[15] Ananiev, B. G., Experiencia del estudio empírico sobre el impacto de la música en el comportamiento del niño y del adulto. Vladikavkaz, 1928, p. 24.

[16] Ver: Bujer, K., Trabajo y el ritmo. Traduc. del alemán. M., 1925.

[17] Ver: Svetlov, M. I., Música rock al servicio de Satanás. Noticias de Troitski. 1995. Nº 35, p. 7.

[18] Teplov, B. M., Psicología de las aptitudes musicales. Obras escog. En 2 tomos. M., T. 1, p. 211.

[19] Ibidem, pp. 210-211.

[20] Rubinshtein, S. L., Fundamentos de la psicología general. 2.ª edición, M., 1946, p. 225.

[21] Piaget, J., Psicología del intelecto. Obras escogidas psicológicas. M., 1969, p. 210.

[22] Claparede, E., Psicología del niño y la pedagogía experimental. SPb., 1911, p. 129.

CAPÍTULO XI

La personalidad del adolescente

1. Particularidades de la identificación con el «Yo» propio. Crisis de la personalidad en la adolescencia

La identificación con el «Yo» propio. La peculiaridad primordial de la personalidad en la adolescencia es el desarrollo rápido de la autoconciencia a través de la reflexión del adolescente sobre sí mismo y sobre los otros. Cuanto mejor es la enseñanza y la educación que el adolescente haya recibido en la infancia, resulta más rica su reflexión. El adolescente puede, olvidándose de todas las diversiones, abstrayéndose de la ocupación favorita en la esfera de la actividad cognoscitiva, aislándose de la comunicación, dedicarse durante largo tiempo a la reflexión sobre sus propias particularidades caracterológicas y humanas universales. Esta ocupación, junto con la viveza de la mente, puede producir las confidencias importantes para el adolescente del orden moral y relativas a su propia persona. La reflexión adolescente, aunque eleve al adolescente a un nivel exclusivo de sus posibilidades, se distingue por el carácter asociativo libre, sus pensamientos fluyen en diferentes direcciones, dependiendo de los sentimientos y las circunstancias externas. La integridad de la reflexión es conferida solamente por la exclusiva orientación del adolescente hacia su propia persona, fuera donde fuera él en sus asociaciones, se identificará consigo mismo, se volverá a sí mismo, hacia su propio «Yo»[1].

Recurriremos, para dar un ejemplo, a la descripción autobiográfica de las reflexiones adolescentes de L. N. Tolstoi.

«Difícilmente me creerían qué objetos de mis pensamientos fueron mis más favoritos y más constantes durante mi adolescencia, son tan incoherentes con mi edad y situación. Pero, en mi opinión, la incoherencia entre la situación del hombre y su actividad moral es el indicio más fidedigno de la verdad.

En el transcurso del año, cuando llevaba una vida moral solitaria, concentrada en mí mismo, todas las cuestiones abstractas sobre el destino del hombre, sobre la vida futura, sobre la inmortalidad del alma ya se planteaban ante mí; y mi débil mente infantil con todo el ardor de la inexperiencia intentaba aclarar las cuestiones que ocupan el peldaño superior que puede lograr la mente del

hombre, pero cuya solución está fuera de su alcance.

Me parece que la mente humana en cada persona aislada recorre en su desarrollo el mismo camino por el que se desarrollan las generaciones enteras que los pensamientos que sirvieron de base para las teorías filosóficas diferentes, componen partes inseparables de la mente; pero que todo el hombre tomaba conciencia, más o menos claramente, aún antes de que supiera acerca de la existencia de las teorías filosóficas.

Estos pensamientos se planteaban ante mi mente con tan claridad y sorpresa que yo, inclusive, intentaba aplicarlas en la vida, imaginando que soy el primero quien descubre estas verdades tan grandes y útiles.

Una vez me surgió la idea acerca de que la felicidad no depende de las causas externas, sino de nuestra relación hacia estas, que el hombre, acostumbrado a superar los sufrimientos, no puede ser infeliz, y que, para acostumbrarme al trabajo, yo, a pesar del dolor horroroso, sujetaba hasta los cinco minutos en las manos extendidas los lexicones de Tatíschev o me iba al desván y me propinaba latigazos con una cuerda en la espalda descubierta con tanta fuerza que me salían lágrimas.

En otra ocasión, al acordarme de pronto que la muerte me espera cada hora, cada minuto, yo decidí, sin haber comprendido al igual como todavía no comprende la gente, que el hombre no puede ser feliz de otro modo que utilizando el presente y no pensando en el futuro, y yo, durante alrededor de tres días, bajo la impresión de esa idea, dejé las tareas y me dediqué solamente, estando en la cama, a deleitarme con la lectura de alguna novela y con comer melindres de miel que compraba gastando mi último dinero.

Una vez, delante de una pizarra negra y dibujando con la tiza blanca figuras diversas, fui impresionado por la idea: ¿por qué la simetría es agradable para los ojos? ¿Qué es la simetría? Es un sentido innato y me contestaba yo a mi pregunta. ¿Pero en qué se basa? ¿Acaso en todo en la vida hay una simetría? Por el contrario, aquí está la vida, y yo he dibujado en la pizarra una figura oval. Después de la vida el alma se traslada a la eternidad; aquí está la eternidad, y yo he trazado de un lado de la figura ovalada una línea hasta el extremo de la pizarra. Pero, ¿por qué en el otro lado no hay una línea igual? En realidad, qué eternidad puede haber por un lado, nosotros, seguramente, existíamos antes de esta vida, aunque hemos perdido el recuerdo sobre ello.

Esta disquisición, que me pareció extremadamente novedosa y clara, y cuya coherencia difícilmente puedo captar ahora, me gustó enormemente y yo, al coger una hoja de papel, decidí plasmarla por escrito, pero, al mismo tiempo, mi cabeza llena de tanta cantidad de ideas que me vi obligado a levantarme y a pasear por la habitación. Cuando me acerqué a la ventana, mi atención fue atraída por la yegua que el cochero estaba preparando para llevar el agua y todos mis pensamientos se concentraron en la solución de la pregunta: ¿a qué animal u hombre pasará el alma de esa yegua, cuando esta se muera? En ese momento, Volodia, al pasar por la habitación, sonrió al darse cuenta de que yo estaba pensando en algo, y esta sonrisa fue suficiente para que yo entendiera que todo sobre lo que estaba pensando era una burrada tremenda[2].

He relatado este caso que, por alguna razón, se quedó en mi memoria solamente para dar al lector una idea acerca de cómo fueron mis razonamientos.

Sin embargo, no me había aficionado tanto por ninguna corriente filosófica como el escepticismo, que durante un período me llevó hasta el estado cercano a la locura. Yo imaginaba que, además de mí, nadie y nada existe en el mundo, que los objetos no son los objetos, sino las imágenes que se presentan solamente cuando yo les prestaba mi atención, y que, en cuanto yo dejo de pensar en ellos, estas imágenes desaparecen enseguida. En una palabra, yo he coincidido con Shelling en la convención de que no existen los objetos, sino mi relación hacia estos. Habían momentos, cuando yo, bajo la influencia de esa idea permanente, llegaba hasta tal nivel de aberración que, en ocasiones, moraba de pronto al lado opuesto, esperando coger de sorpresa el vacío (néant) allí donde yo no estuviera.

¡La mente del hombre es un muelle despreciable, miserable de la actividad moral!

Mi mente débil no podía penetrar lo impenetrable, y en una labor imposible perdía una convención tras otra, que yo para la felicidad de mi vida no tenía que haber tocado nunca.

De todo este difícil trabajo moral yo no saqué nada, aparte de la sagacidad de la mente, que debilitó en mí la fuerza de la voluntad, y del hábito del constante análisis moral que ha destruido el frescor del sentimiento y la claridad de la razón.

Los pensamientos abstractos se forman como consecuencia de la capacidad del

hombre de captar conscientemente en un cierto momento el estado del alma y trasladarlo en el recuerdo. Mi propensión para los razonamientos abstractos desarrolló en mí la conciencia hasta el nivel tan no natural, que, a menudo, al empezar a pensar en una cosa más simple, caía atrapado en un círculo sin salida del análisis de mis propios pensamientos, yo ya dejaba de pensar acerca de la cuestión que me ocupaba y pensaba sobre lo que estaba pensando. Me preguntaba: ¿En qué estoy pensando? Y me respondía: yo pienso en lo que estoy pensando. Y ahora: ¿En qué estoy pensando? Pienso que estoy pensando, en qué estoy pensando, etc. Me volvía loco…

No obstante, los descubrimientos filosóficos que yo hacía me alababan extremadamente: a menudo, me imaginaba un gran hombre, quien descubría para toda la humanidad las verdades nuevas y, con una conciencia orgullosa de su propia dignidad, miraba a los demás mortales; pero, extrañamente, al entrar en contacto con estos mortales, yo me aver-gonzaba ante cualquiera quien se situara más alto en su opinión propia, y, sin embargo, con los otros seguía siendo capaz de no solamente expresar el sentimiento de la dignidad propia, pero no podía siquiera acostumbrarme a no tener vergüenza por mi palabra y movimiento más simple» (Tolstoi, L. N., La adolescencia).

En el texto citado de las memorias de L. N. Tolstoi que refleja la especificidad del pensamiento del adolescente se puede observar cómo se estructuran en la conciencia individual no solo las reflexiones sutiles acerca del mundo circundante y hacia sí mismo, sino también sobre las propias reflexiones («Yo pienso acerca de qué estoy pensando…»). Las reflexiones audaces producen la satisfacción de uno mismo y elevan la autoestima. En la vida cotidiana, el adolescente teme tanto caerse ante sus propios ojos, que empieza a tener miedo de comunicarse con los otros. Una de «las enfermedades» psicológicas sociales más típicas en la adolescencia es la timidez. El retraimiento a causa de los fracasos posibles en sus juicios generales, en las sinceridades relativas a sus propias reflexiones, la autoestima sumerge al adolescente en un desplome tortuoso de las vivencias. Las preocupaciones relativas a las preocupaciones posibles (las reflexiones emocionales) paran por completo las aspiraciones adolescentes hacia la comunicación tan abierta y de confianza.

El adolescente se estudia profundamente a sí mismo. Gracias a la reflexión, se produce la organización activa de los eslabones estructurales de la

autoconciencia. Al estudiar sus peculiaridades, al pensar sobre sí mismo en el pasado, el presente y el futuro, al analizar sus pretensiones en la actividad, en la comunicación y, en particular, en la esfera de la comunicación con los representantes del otro género, el adolescente realiza su necesidad de autoidentificación adecuada. Aquí le interesa su propio «Yo» precisamente en el momento dado, «aquí y ahora».

Un significado especial en el adolescente tiene la apariencia. La identificación consigo como con un cuerpo físico está habitualmente dificultada en el adolescente: porque empieza a experimentar las metamorfosis muy rápidas en la constitución física y espiritual del rostro y del cuerpo. El adolescente confiere a su apariencia un significado especial. El atractivo, la correspondencia del peinado y de la ropa a los cánones del grupo referente de los coetáneos, la correspondencia del modo de los movimientos corporales expresivos a los estándares del ambiente, todo esto tiene su significado extraordinario.

Dependiendo de la época, durante la que viven las generaciones diferentes de adolescentes, estos realizaban las carnavalizaciones diversas con su apariencia: bien se dejaban el pelo largo y el bajo del pantalón en campana, bien se rapaban la cabeza a cero y vestían la ropa rota a propósito, bien se hacían el corte de pelo selectivo, combinando el rapado con el cabello largo, y vestían unas túnicas inimaginables. Además, independientemente del sexo, ellos se adornaban con pendientes, pulseras, cadenas y cadenillas. En los últimos tiempos apareció una tendencia nueva: pintarse el rostro en disonancia con su constitución –cubrirlo de líneas, ornamentos, representaciones, símbolos de defensa–. Muchas acciones más agresivas en relación con su cuerpo empiezan a realizarse precisamente en la edad adolescente (los tatuajes, los cortes con el pretexto simbólico, etc.). La identificación general une a los adolescentes en «Nosotros» y crea la sensación de protección.

Al mismo tiempo, el adolescente se mira atentamente a sí mismo como algo natural en el espejo. La nariz alargada, un granito y otras formaciones nuevas de la apariencia le producen confusión. Se altera la identificación con la imagen anterior y el adolescente experimenta la inseguridad de sí mismo. Inclusive los adolescentes más encantadores y armónicos no están seguros verdaderamente de sí mismos, ya que, de acuerdo con la edad, cambian también muy rápido.

Una de las causas de la timidez evolutiva es precisamente la alta importancia de la apariencia para la mayoría de los adolescentes: en la adolescencia

frecuentemente se observa la insatisfacción de unos u otros rasgos: de la cara o de la figura (más a menudo, en las niñas adolescentes con una maduración acelerada y en los chicos adolescentes con un retraso o falta de desarrollo físico). Con esto, los educadores no solamente desplazan las orientaciones hipertróficas de los adolescentes sobre su apariencia, sino que, junto con su crítica y provocación en relación de las peculiaridades del aspecto físico, acentúan en el adolescente el sentimiento de inferioridad propia, lo que, a su vez, lleva al aislamiento, a la falta de comunicación, al malhumor e, inclusive, a la depresión. Es sabido que muchos padres, médicos escolares, pedagogos se permiten las enunciaciones que infligen traumas psíquicos. Con mayor frecuencia hacen esto los profesores de educación física, los entrenadores, los coreógrafos.

Los adultos racionales que comprenden los problemas adolescentes intentan apoyar al adolescente y conferirle la seguridad de sí mismo.

Recordemos qué escribió L. N. Tolstoi acerca de los problemas relacionados con la apariencia externa en la adolescencia.

«Soy mucho más bajo que Volodia, con los hombros anchos y de complexión gruesa, sigo siendo feo y sigo atormentándome por ello. Intento parecer original a él. Una sola cosa me tranquiliza: es que mi papá una vez dijo sobre mí que tengo el morro inteligente, y yo completamente confío en esto. St. Jérôme (el profesor) está contento conmigo, me alaba y yo no solamente no le odio, sino que cuando él dice que con mis capacidades, con mi inteligencia sería vergonzoso no hacer una u otra cosa, tengo, inclusive, la impresión de que le quiero» (Tolstoi, L. N., La adolescencia).

Puede parecer que la reflexión sobre sí mismo en un adolescente genial, con sentimientos sutiles, sobrepasa los límites de la reflexión posible de los adolescentes comunes. Sin embargo, en la realidad no es así. Todos los adolescentes tienen interés por su apariencia, todos intentan investigar su alma y evaluarse a sí mismo desde el punto de vista social.

Recurriremos al análisis autorreflexivo de los adolescentes modernos.

Me llamo Evgueni, tengo 14 años, soy ruso.

Yo soy una torre situada en la colina, rodeada de otras colinas. Con la particularidad de que todas son «moderadas».

Si bajas de la colina, entras en el bosque «de los elfos». Al lado del bosque y de la torre pasa un río –así me veo.

P. S. La torre no tiene puerta, hay solamente una ventanilla pequeña (en alto). De ella a veces baja una escalera, y yo desciendo a la tierra, es decir, me siento más abierto.

Aunque yo siempre represento el carácter abierto. Yo soy una torre. Y no es porque soy retraído, sino porque yo no quiero que sepan mucho sobre mí, quiero ser «un misterio».

Me llamo Dmitri, tengo 15 años, soy ruso.

Soy una persona bastante normal. Se me podría describir como inteligente, que lee mucho, a juzgar por las opiniones de los amigos, de los compañeros de clase. Mi comunicación con la gente que me rodea depende del estado de humor. Aprendo con ganas aquello que me interesa. Habitualmente llevo a cabo cualquier asunto. Mi opinión es considerada en la familia y en la clase. Mis aficiones: la informática, el deporte de vela, el hockey. Tengo mi propia opinión prácticamente para cualquier cuestión vital. Es difícil hacerme cambiar de opinión en una discusión, pero si siento que el interlocutor tiene la razón, esta cuestión desaparece. En general, es imposible conocer a la persona en una hoja de papel.

Me llamo Román, tengo 14,5 años, soy yakuto (la etnia autóctona de Yakutia, una región de Siberia – nota de la trad.–).

Mis padres son profesores. Nuestra familia tiene cinco miembros, tengo dos hermanas mayores. Mi madre tiene muchos parientes y mi padre solamente un hermano. En verano todos nosotros vamos de excursión a la naturaleza, cazamos pequeños roedores, nos bañamos. Lo pasamos muy bien. Por eso todos con

impaciencia esperamos cuando llegue el verano. Tenemos familiares distribuidos por toda Yakutia, como hondas sobre el agua que produce una gota caída.

Me gusta mucho mi hacienda. Me gusta caminar por su territorio, buscar diferentes rincones, observar la vida de las hormigas, de las abejas, de los escarabajos. Ya que nos hemos trasladado aquí solo hace tres años, tenemos que reconstruir la terraza, el horno en ala de la casa, el sótano. Me encanta que mi hacienda crezca, se convierta más bonita.

En la vida escolar no me gusta destacar de la masa. Tengo pocos amigos, pero todos son buenos. Me gusta la comida sabrosa. Me encanta montar la motocicleta, pescar, adiestrar a los cachorros, leer libros, principalmente, sobre aventuras y ciencia ficción. Entre mis asignaturas favoritas: la educación laboral, la biología y la educación física. Me encanta el verano corto, pero cálido y tierno de Yakutia. De los períodos del año no me gusta el otoño, ya que se acaba el verano, llueve, todo se convierte gris y frío.

Me encanta rebuscar en las cosas antiguas, encontrar las fotos amarillas, los objetos de la vida antigua.

Todavía no conozco mi carácter, probablemente, no es muy apacible, pero tampoco muy escandaloso.

Además, me gusta ver en la televisión diferentes carnívoros: leones, tigres, panteras, jaguares, leopardos, pumas, etc. Quisiera verles vivos, cómo cazan, cómo viven. Me gusta escuchar la música, coleccionar cromos. Mi sueño es conocer los misterios de la naturaleza y visitar el pasado lejano.

Me llamo Grisha, soy yakuto. Quisiera hablarles sobre mí. Vivo en el siglo veinte. En la ciudad de Yakutsk. Tengo 14 años y medio, no tengo hábitos malos. Mi hobby es coleccionar latas de cerveza y de refrescos, la culinaria, me gusta dormir y no hacer nada, pero esto lo consigo raramente. Mi signo del zodíaco es libra. Tengo un carácter tranquilo, equilibrado, soy un poco vago, bondadoso, modesto, inteligente, simpático, autocrítico, comunicativo, me gustan las reuniones ruidosas.

No tuve y no tengo SIDA, sífilis, gonorrea, etc.

Estudio en la clase «de negocios». Acabé IX grado sin nota 3 («satisfactorio» – nota de la trad.–), intentaré sacar la medalla de oro (título de honor en el colegio

– nota de la trad.–). Mi principio: «Aprender durante toda la vida». Mi sueño, hacerme rico y ser feliz. Trabajo desde los 10 años, habitualmente en verano. No tengo aún «una dama del corazón». Me gustan los chistes, los viajes, las aventuras, pero no peligrosas.

«¿Quién soy?» El hombre se hacía esta pregunta desde antaño, pero sigue siendo actual hasta el día de hoy. Intentaré contestar a esa pregunta.

No cabe ninguna duda que soy Iván, el representante de la octava generación de mi familia. Mi estatura es 175 cm, peso 54 kg y mi nariz es igual que la que tenían todos mis antecesores. Soy yakuto, tengo 15 años.

Puedo decir sobre mí que soy un gran original, soy propenso a aparentar, a hacer correr rumores. Hacer escándalo es mi oficio favorito.

Mis ídolos y ejemplos a imitar son las personalidades tan destacadas e irrepetibles como: Cleopatra, Giordano Bruno, Napoleón. Pero no quisiera perder como ellos. Soy ambicioso. Soy un gran optimista. Para cumplir mis objetivos propios estoy dispuesto a ceder, vender, comprar todo, menos mis cercanos y su bienestar. En mi clase o en algún otro lugar no aguanto a los líderes y si no me gustan los elimino de cualquier modo, inclusive con «un golpe bajo».

Entre mis aficiones está el vanguardismo, la moda. Me ocupo seriamente de la historia y el derecho.

Mi sueño es ser el centro de atención de la prensa, la televisión, de los periodistas, de los reporteros.

Mi bienestar constituye no limitarme en los medios.

Considero que todo lo demás no tiene importancia.

Un saludo afectuoso a nuestros psicólogos de Valeri. Soy yakuto, tengo 15 años.

Como he entendido, tengo que hablar de mí, pero como si fuera otra persona…

Entró en el liceo sin muchos esfuerzos, pero tampoco tan fácilmente. Tiene notas satisfactorias. Es un chaval muy vago, y por eso casi suspendió los exámenes. Él no se entrega por completo a sus estudios, se protege (yo no sé de qué). Por eso tiene unos problemas grandes con los profesores. Podría estudiar con notas excelentes, pero todo su tiempo él lo dedica bien a los amigos, bien a sí mismo.

No le gusta perder, siempre quiere ser primero, pero, desgraciadamente, no lo consigue siempre. Siempre alcanza sus objetivos, por lo que no goza de popularidad. Como todas las personas, es un poco hipócrita y gran egoísta. Se ocupa de algo solo si es necesario o prove-choso para él. Creo que el egoísmo debe estar presente en todas las personas, ya que sin él el hombre no podría sobrevivir en este mundo.

Tiene una naturaleza doble. Piensa en una cosa, pero hace otra. Desea demasiado, y sufre por ello. Nunca planifica su día. Le gusta que todo sea de manera espontánea.

Pienso que él logrará sus propósitos, si se arregla a sí mismo y a sus asuntos, y, por supuesto, se organice.

Me llamo Andrei, tengo 16 años, soy ruso.

Soy un hombre que vive en este Mundo. Pero no solamente en él, tengo la afición de retirarme a otro tiempo y mirar a la gente allí. En general, me dedico a la magia negra.

Lo único que me molesta en la vida es que no pueda encontrar un acompañante permanente en la vida, por lo que sufro, y, además, mucho.

No obstante, hay en esto algunas ventajas: yo establezco fácilmente el contacto con la gente, puedo comprender y ayudar a los otros. Pero nadie puede ayudarme a mí todavía, porque yo no confío en las personas.

Lo único que podría pedirles es ayudarme a librarme de la energía negativa innecesaria (esto les comentaré, cuando tengamos el contacto directo). Transmiténdoles toda mi confianza, Andrei.

Soy Alexei, ruso, 16 años. Nací en la ciudad y capital de Moscú, aumentando con ello la población de la Tierra. Sin ese día mi presencia, como tal, sería dudosa. Pero no sé si el mundo hubiese perdido mucho por ello, es una gran pregunta.

Al entrar en el colegio musical intenté componer música, pero solamente después de 7-8 años el resultado de estos intentos me ha aportado gran satisfacción. Hace dos años empecé a escribir poemas. Actualmente compongo canciones (a algunos, inclusive, les gusta escucharlas). Me encantan las improvisaciones. Varias veces intenté escribir una novela, pero, evidentemente, me falta paciencia. Este año he escrito una obra humorística en verso. Yo mismo dirigí su escenificación. Salió muy bien. Mis compañeros de clase (sin ellos no hubiera salido nada) interpretaron los papeles. Desearía dedicar mi futura vida a la economía. Por eso voy a postular a la Universidad estatal del Automóvil.

Me llamo Nastia, tengo 14 años, soy yakuta, estudio en un colegio nacional, en la clase de física y matemática. En mi tiempo libre me gusta practicar deporte, pasear por la naturaleza. Mi afición es la matemática, me gusta resolver las tareas. Mi sueño es aprender inglés. Me gusta comunicarme con las personas interesantes. Nací bajo el signo de Escorpio. Creo que tengo buen carácter. Antes de hacer algo, lo medito durante mucho tiempo. Creo que he tenido suerte porque pasé un examen para ir a «Orliónok» (campamento juvenil prestigioso –nota de la trad.–). Empieza a gustarme estar aquí. Aquí he conocido a otros jóvenes, en general, es muy interesante. Pero precisamente ahora quisiera estar en casa aunque durante una hora.

Me llamo Natalia. Tengo 14 años, soy rusa. Mi familia es normal, completa. A papá le puedo convencer para hacer algo, y con mamá somos amigas. Ella es para mí mi mejor y más querida amiga. Ya que tengo un hermano y una hermana que son mayores, yo soy en la familia quien siempre está ofendida, aunque a veces no es cierto. En general, soy por naturaleza la actriz-psicóloga, es decir, puedo presentarme de modos diferentes, inclusive, si no es grato para mí, pero consigo con ello conocer plenamente a la persona. Por eso en mi clase comprendo a todos y puedo ayudar a algunos, por supuesto, en la medida de mis posibilidades. Pero en ocasiones estoy prácticamente ciega ante el dolor de otra

persona. Probablemente es porque soy una egoísta. Como persona, soy muy reservada, vi cómo sufría mi hermana por su carácter abierto y por eso tengo miedo de que si yo abriese mi alma alguien pudiera pisarla con sus botas sucias, pesadas y cada paso rebotara de las pare-des del alma y se refractara con un dolor tremendo en el cerebro. El mundo me asusta, pero no diría que soy una persona acomplejada. Nunca lo demuestro externamente. Me gusta estar sola callada en una noche de luna. Escribo poemas, pero por alguna razón no los entiende todo el mundo. Pienso que simplemente la gente no comprende el estado de mi alma que me ha incitado a escribir precisamente este poema. No me gusta cuando me hablan bruscamente sobre mis defectos. Soy susceptible. Pero, aun así, me gusta reírme, divertirme y estar rodeada de amigos. Me gusta cantar y nadar. Y si intentara definirme con una palabra, yo diría que soy un enigma. A propósito, yo todavía no he encontrado la respuesta a ese enigma.

Me llamo Irina, tengo 14 años, soy rusa. Soy una persona, una personalidad, una alumna, una hija, una hermana, etc. Soy una persona muy contradictoria. En mí están presentes, probablemente, todas las cualidades –tanto las positivas, como las negativas–. Soy optimista y colérica. Habitualmente tengo la apariencia que deseo tener. En el colegio soy una; en casa, otra; con mi amiga, una tercera; en la calle, una cuarta, etc. Habitualmente me comporto de acuerdo con la situación, pero no siempre. El medio ambiente ejerce una gran influencia sobre mí: el tiempo, el humor de las personas circundantes, el libro leído, la película vista, el sueño. No soy rencorosa: me enfado fácilmente, pero a los cinco minutos ya me arrepiento de ello. En el colegio siempre estoy alegre, comunicativa; en casa a menudo me enojo y peleo, en la mayoría de las veces por pequeñeces. Me considero una persona con tacto (aunque, probablemente, no lo soy) y me gusta esa cualidad en otras personas. Sé guardar los secretos. Me encanta la pintura, la música y el arte, en general. Quisiera dedicarme a la música y a la pintura, pero para ello, en mi opinión, hay que poseer unas capacidades determinadas, el talento. Me agradan casi todas las personas. Tengo mucha simpatía por la gente. Encuentro casi en cada persona algo en que me supera y estoy dispuesta a aprenderlo de ella. Soy muy crítica conmigo misma y me inquietan durante mucho tiempo mis errores; pero los errores de otros los perdono siempre. En ocasiones asumo demasiado y, al no cumplir, me conmociono mucho. Soy fácil de ofender, pero raramente demuestro que estoy ofendida. Con bastante frecuencia, cambio la máscara de la alegría o de la tristeza y oculto otros sentimientos. Sé fingir muy bien. Lloro y me río con facilidad, cualquier

desgracia, inclusive ajena y lejana, la vivo como propia. A menudo no me siento peor que los otros, pero esto pasa rápidamente. Soy muy enamoradiza y no me cuesta nada enamorarme, pero soy capaz de percatar los defectos de cualquier persona, inclusive de alguien quien me gusta mucho. Soy desconfiada, y nadie sabe todo lo que oculta mi alma. No me gusta la soledad, pero si tengo que estar sola, no me aburro. Siempre deseo decir a alguien algo sobre mí, pero pienso que no me entenderán como es debido y no cuento nada. Soy, más bien, sociable, pero es muy difícil llegar hasta mis preocupaciones verdaderas. La mayoría de la gente piensa que me conoce, pero no es así. Podría escribir mucho y durante largo tiempo, me gustan las conversaciones filosóficas, me gusta que queden de acuerdo conmigo, y para convencer a la persona intento argumentar mi respuesta y aportar los hechos. Soy, probablemente, un líder por naturaleza, pero no estoy segura de ello, habría que convencerme y que los otros lo aceptaran.

Tengo 15 años y algunos meses, soy rusa. Amo la vida. No tengo un objetivo determinado en la vida. En general, considero que plantear un objetivo y después intentar lograrlo a toda costa, sin percatar a nadie alrededor, es un delito. La vida es demasiado horrorosa y maravillosa para pasar de lado. Tengo una amiga. Estoy en deuda con ella. La comunicación con ella me «despertó». Después de conocerla, he descubierto a Grebenschikov, Tsoi, Talkov (cantautores populares rusos – nota de la trad.–). He leído una cantidad de libros, varias veces muchos más que durante diversos años anteriormente. En general, sobre los libros: no puedo no leer. Es una necesidad vital. Especialmente me gusta la literatura fantástica clásica (Anderson, Saimaq, Sheqly, Bredbery, Asimov, etc.). No comprendo a las personas que consideran la literatura fantástica una literatura vulgar. Quizá, mi «ingestión de libros» es un intento de separarme de este mundo, construir mi propio mundo o, por lo menos, aislarme en el ajeno. En general, tengo con frecuencia mis ideas sobre el aislamiento. Puede que esto es a causa de la edad, puede que por la inseguridad y desamparo propio… Los pensamientos vienen y desaparecen, porque existen los libros y la música, existen las personas. No importa que sean escasas, que con mayor frecuencia encuentras a las no personas, son de tipo «degenerado musculoso» y microcéfalo, igualmente son personas y existen las personas inteligentes. A propósito, acerca de esa frase patética y sensiblera: me divido en tres seres: un ser padece el complejo de inferioridad; el segundo, la manía de la grandeza, y el tercer, es neutral, se lleva las manos a la cabeza e intenta conciliarlos. Bueno, ¿qué más? Amo a las personas inteligentes, a los animales (desde los gatos hasta

las serpientes) y los dulces. Me gusta no hacer nada, charlar sobre las materias «supremas» y componer versos de poco talento (la única justificación de ese pecado es que yo no los apunto). No me gustan los exámenes, la gente sin sentido de humor y, por períodos, yo misma. En general, soy una adolescente típica, torturada por los complejos, que lee toda la literatura psicológica (lo que cae en las manos). ¡Ah! Aquí está una cosa fuera de lo común: mis notas del IX grado no tienen ningún «4» («bueno» – nota de la trad.–). Todas son «5» («excelente» – nota de la trad.–). Tengo el IQ más alto entre los alumnos de varias clases del IX grado en nuestra gimnasia lingüística humanitaria. Soy una persona poco sociable, pero con la gente que conozco bien me convierto en charlatana. Soy fea. Exagerando, se podría decir, simpática. Habitualmente no tengo conflictos con los adultos; con los coetáneos, en ocasiones. En verano caigo en la ignorancia (durante el período escolar, mis redacciones son de las mejores). Estudio dos idiomas. En mi opinión, no me va del todo bien. Me gusta las matemáticas. De la literatura clásica prefiero la francesa y la árabe (Villon, Hayam, etc.). De la música clásica, Bach, Bethoven, Mozart, Brams, Straus, Kalman. Bueno, es todo. ¡Ah! Mi nombre es Anna.

Como se desprende del autoanálisis de los adolescentes, ellos son propensos no solamente a reflexionar sobre las virtudes y defectos, sino que también confían los frutos de sus esfuerzos a los adultos interesados en ellos. Dicen sus datos compeltos: nombre, patronímico, apellido, el año (a menudo el mes) de nacimiento, cuando se les pide. Indican la población, ciudad y el colegio.

Los adolescentes desean ocupar en el mundo su lugar y lo marcan en el Planeta. No necesitan ser anónimos. Necesitan proclamar: «¡Yo existo!»

El análisis autorreflexivo de varias centenas de adolescentes da el fundamento para afirmar que en la adolescencia por primera vez el hombre empieza a intentar conocerse a sí mismo como tal. Al evaluar sus propias cualidades significativas para ellos mismos y para otros, al alabarse abiertamente a sí mismos el día de hoy o para el futuro, los adolescentes se aceptan junto con sus defectos. Como regla, les gustan sus propios defectos y con estos ellos también se afirman en el mundo. «¡Acéptenme así como soy!», es, por supuesto, un desafío, una propiedad, ante todo, es una identificación normal con el «Yo» propio.

Crisis de la personalidad. En la edad adolescente pueden producirse, con una velocidad extraordinaria, cambios relacionados con el crecimiento del organismo. En este caso, para el adolescente resulta difícil dominar la situación. En el mejor de los casos él solicita ayuda, recurriendo a los adultos cercanos. «Mamá, estoy temblando y constantemente quiero comer algo. Como algo ácido, la mostaza u otra cosa pero no puedo saber qué es lo que deseo. ¡Oh! Qué difícil es.» La madre de este adolescente le ofreció apuntarse en una sección de atletismo, y empezó a controlar su alimentación. Pronto el chico comunicó que ha experimentado una descarga de «energía excesiva» que le estaba atormentando.

Muchos adolescentes, al encontrarse en una situación de dependencia del estado físico, empiezan a ponerse nerviosos y culparse a sí mismos en incompetencia. Estas sensaciones a menudo no son conscientes, sino que inconscientemente forman la tensión que el adolescente no puede dominar. En este fondo cualesquiera dificultades externas se perciben de manera especialmente trágica.

La edad adolescente es un período de intentos desesperados de «pasar por todo». Con esto, el adolescente en la mayoría de los casos empieza su camino desde los aspectos prohibidos o anteriormente imposibles de la vida adulta. Muchos adolescentes «por curiosidad» prueban el alcohol y las drogas. Si esto no se hace para probar, sino para ostentar, surge una dependencia física. Pero también el fanfarroneo, los ensayos pueden llevar a la dependencia psicológica, lo que se manifiesta en la aparición de la tensión, la angustia, la irritabilidad.

Los adolescentes ven los defectos y las debilidades humanas con bastante frivolidad y, como resultado, rápidamente se hacen adictos al alcohol y las drogas, convirtiéndoles en una fuente de orientación de su conducta (la curiosidad), en el objeto de sus necesidades. En este fondo, al reflexionar sobre su «caída», el adolescente a menudo lo convierte en una forma de su autoafirmación, ensordeciendo el sentimiento interior de la pérdida de sí mismo, de su crisis personal.

Los adolescentes demuestran mucho interés a las relaciones sexuales. Allí, donde las represiones internas están debilitadas, donde está subdesarrollado el sentido de responsabilidad de sí mismo y del otro, aflora la disposición a los contactos sexuales con los representantes del género opuesto y, en ocasiones, del mismo género. El alto grado de tensión, previa y posterior de la comunicación sexual, representa una prueba extraordinaria para la psique. Las primeras

impresiones sexuales pueden influir sobre la esfera de la vida sexual del hombre adulto. Por eso es importante que estas impresiones reflejaran unas formas aceptables de la interacción de las jóvenes parejas sexuales. Muchos adolescentes, en base de la experiencia inoportuna, adquieren las neurosis, y algunos, también enfermedades venéreas. Todas estas formas de la nueva vida de los adolescentes yacen sobre la psique como una carga considerable. La tensión causada por la indeterminación de la vida en su calidad nueva (el fumador, la pareja sexual, etc.), en el resultado de la pérdida de la identidad propia, empuja a muchos adolescentes hacia el estado de una crisis aguda.

Hay que mencionar especialmente la crisis adolescente, relacionada con el crecimiento y el cambio del estado psíquico. Aunque durante ese período se produce la modificación objetiva de la situación social del adolescente (surgen nuevas relaciones con los coetáneos cercanos, con los profesores; se amplía el campo de la actividad, etc.), el factor primordial que influye en la aparición de la crisis representan la reflexión sobre el mundo interior y la profunda insatisfacción de sí mismo. La pérdida de la identificación consigo mismo, la no-coincidencia entre las representaciones anteriores de sí mismo y la imagen actual, aquí está el contenido principal de las vivencias adolescentes. La insatisfacción puede ser tan fuerte, que surgen los estados obsesivos: los pensamientos depresivos insuperables por sí mismos, las dudas, los temores. Con esto, se conserva la relación crítica hacia estos estados, lo que agudiza los sentimientos embarazosos del adolescente.

Muchos adolescentes viven la crisis con manifestaciones externas de la negación, una oposición injustificada al otro, la contraposición no motivada (con frecuencia a los padres). La tarea de los adultos cercanos y de los psicólogos aquí es única: es necesario introducirse en los problemas del adolescente e intentar facilitar su vida en este período.

Sin embargo, no todo adolescente pasa una prueba tan difícil de la crisis espiritual. Y los que la superan, en su mayoría salen de esta por su propia cuenta: los cercanos a menudo ni siquiera tienen idea sobre los tormentos espirituales de sus retoños queridos.

2. La autoconciencia en la adolescencia

La adolescencia es la edad de la intensa vida interior del hombre, de las reflexiones sutiles que llevan a los adolescentes a tales profundidades de los misterios de la psique humana, que a veces se corta la respiración a causa del diapasón de las imágenes que se condensan en el mundo interior del adolescente desconcertado.

En la edad adolescente, durante el proceso del desarrollo físico, psíquico y social, junto con los logros positivos surgen regularmente las formaciones negativas y las dificultades psicológicas específicas. La autoconciencia en desarrollo precisamente durante la adolescencia convierte al hombre en especialmente angustiado e inseguro de sí mismo.

Gracias a la reflexión sobre sí mismo y sobre los otros, el adolescente avanza en dirección de la autognosis. Él aspira a comprenderse a sí mismo. «¿Quién soy?», es la cuestión principal de esa edad.

El adolescente intenta tomar conciencia de sus pretensiones de aprobación; evaluarse a sí mismo como un futuro joven o una joven; determinar para sí mismo su pasado, el significado del presente personal, mirar al futuro personal; determinar su lugar en el espacio social, tomar conciencia de sus derechos y obligaciones. El adolescente reflexiona con interés sobre sí mismo y sobre los otros, correlacionando las peculiaridades propias con las manifestaciones de los coetáneos y de los adultos.

La autoconciencia del adolescente ya incluye todos los componentes de la autoconciencia de la personalidad adulta.

La autoconciencia en desarrollo determina en la adolescencia la labor espiritual en relación de la determinación de «la posición interior», en cuya base yace la aspiración de ser responsable de sí mismo, de sus cualidades personales, de su concepción del mundo y de la capacidad de defender autónomamente sus convenciones. El adolescente es sensitivo hacia su desarrollo espiritual, por eso él empieza a avanzar intensamente en el desarrollo de todos los eslabones de la autoconciencia.

El adolescente empieza a preocuparse de su propia encarnación física y espiritual. «¿Cómo puede presentarse ante los otros?», es una pregunta actual para él. En relación con ello le preocupa su cuerpo, su cara, su nombre.

El cuerpo, el rostro, el nombre. La apariencia exterior constituye un objeto de investigación, de cuidado, de imitación y de búsqueda de la individualidad.

El adolescente, en la esfera del desarrollo de su autoconciencia, tendrá que adaptarse a su imagen corporal, física. Él debe recorrer el camino desde la negación del sí mismo corporal, mediante las vivencias críticas y las hazañas del autoperfeccionamiento físico, a la aceptación del carácter único de su presencia corporal y aceptarla como única condición posible de su existencia material. Es un camino difícil, que, con todo el cuidado, el amor y la comprensión de los cercanos, el adolescente recorre solo.

En las culturas diferentes, los adolescentes experimentan problemas distintos por su contenido, relacionados con su desarrollo corporal. La identificación con el cuerpo se produce acorde con la relación tradicional hacia este en la cultura a la que pertenece el adolescente. Las partes del cuerpo pueden ser aceptadas como «buenas» en la medida que permite la cultura. La conciencia corporal refleja el conflicto de la relación histó-rica, cultural hacia el cuerpo. En la conciencia del adolescente pueden haber «las áreas preocupantes» que le obligan a experimentar la confusión, junto con el interés oculto hacia estas. Sobre esto escribía N. Berdiáyev en su «Autognosia». Este hecho indicaba E. Ericson: «Indudablemente, el adolescente en sus sentimientos más íntimos está separado de sus genitales, los que siempre denominaban “private”, porque inclusive para él eran demasiado secretos.» Sobre ese asunto existe una extensa literatura de ficción y científica.

La sensación del desarrollo del sí mismo corporal fija la atención del adolescente en el cuerpo y ocupa la esfera de sus pensamientos y sentimientos. Las sensaciones físicas, al unirse con las expectativas sociales, forman una gamma compleja de las vivencias de los adolescentes.

Al mismo tiempo, el adolescente empieza a sentir que su cuerpo se llena de energía, que le confiere un sentimiento especial, la sensación de que él tiene la fuerza vital, que él es un ser vivo. Durante este período de la vida surge el presentimiento de que algo debe suceder.

«Duglas retuvo la respiración y escuchó.

«Debe suceder algo –pensó–, lo sé.»

Duglas tocó la tierra, pero no sintió nada; todo el tiempo no dejaba de escuchar atentamente… ¡Algo sucederá! Pero ¿qué? ¿Dónde estás? –gritaba él en su interior.

«Ahora mismo –pensaba Duglas–. Aquí está. ¡Ya está cerca! Pero todavía no lo veo… ¡Muy cerca! ¡A mi lado!.. ¡Aquí está, todo aquí, tal como es!»

Al igual como la pupila de un ojo gigante que también acaba de abrirse y mira sorpren-dido, le miraba de cerca todo el mundo. Y él comprendió: es lo que le vino inesperadamente y ahora se quedará con él, y ya nunca le abandonará.

«ESTOY VIVO» –pensó él…

«En realidad estoy vivo –pensó Duglas–. Antes no lo sabía, o puede que sabía, pero no lo recuerdo.»

Él gritó en su interior otra vez, otra, ¡décima! Es sorprendente. He vivido en el mundo doce años enteros y ¡no comprendía nada! Y de pronto ese descubrimiento: estaba peleando con Tom y de repente, ¡aquí, bajo el árbol, el reloj brillante de oro, un cronómetro singular con cuerda para setenta años! (Bredbery, R., Vino de amargón.)

La sensación energética de su propio cuerpo proporciona al adolescente una sensación especial de la vida, que el hombre memoriza para todos los años posteriores.

Durante este período, los sentimientos se agudizan especialmente. Los roces ajenos inesperados provocan una tensión física, en ocasiones, el repelo y el rechazo brusco.

Al mismo tiempo, los contactos físicos con los seres atractivos para el adolescente se convierten especialmente en apreciados y deseados.

Un significado especial adquiere para el adolescente su rostro. Los adolescentes se miran al espejo con mayor frecuencia que lo hacen los niños. «¿Quién soy?» «¿Cómo soy?» «¿Cuál es la medida de mi atractivo?», son las preguntas constantes que se hacen. El adolescente mira con atención su cara cambiada: el cabello, las cejas, la frente, la nariz, los ojos, los labios, la barbilla. Todo se somete a revisión, acompañada de angustia, inseguridad de sí mismo y, a la vez, de esperanza de su propio atractivo.

La identificación con su apariencia nueva constituye un proceso tortuoso para el adolescente. «Aceptarme así, como soy…», a pesar de los guapos y las guapas modelos, a pesar de los coetáneos y las coetáneas que le superan. ¿Cómo oponerse a la sensación de pánico?

Además del problema del atractivo de la apariencia, muchos adolescentes están preocupados por la presencia de la espiritualidad en la expresión de su cara.

La reflexión profunda sobre su apariencia y la angustia en relación con esta, junto con otros problemas evolutivos, crean en los adolescentes una expresión tensa, correspondiente a la edad. Los adolescentes pueden andar encorvados, arrastrar los pies, pueden ser bruscos o «descarriados» en las expresiones corporales de sus estados emocionales, pueden mirar con los ojos «apagados» e «indiferentes» a las personas que les rodean, como si demostraran su falta de interés por sí mismo o por la otra persona.

Para los adolescentes adquiere una importancia especial la ropa. Tienen su estilo autónomo, diferente de los adultos: con mayor frecuencia, deportivo o pop.

Una vez un adolescente espontáneo contestó a la pregunta en qué se diferencia el hombre de los animales: «¡El hombre lleva ropa, peinado y sabe sonreír!» En este razonamiento se revela la significación de la apariencia exterior. La ropa, el peinado y la cara son los objetos del cuidado primordial del adolescente.

Al igual es importante en la adolescencia recorrer el camino correcto en relación con su propio nombre. En el círculo familiar y entre los coetáneos el adolescente escucha diferente trato hacia su persona: son tantos los nombres cariñosos infantiles y los apodos tier-nos como los motes, que evalúan despiadadamente sus cualidades individuales o, inclusive, devalúan del todo su personalidad. Precisamente en la edad adolescente, el adolescente tiene que defender sus pretensiones de aprobación, afirmándose mediante su propio nombre.

Los adolescentes pasan por las asociaciones sociales complejas en relación con su nombre. Al depravar la relación de valor hacia los nombres, los adolescentes defienden radicalmente su derecho de tener un nombre aceptable y que les traten con el respeto debido, de acuerdo con las normas de la cultura social del ambiente. El trato por el nombre correspondiente es un indicio de la aprobación social, que es más fácil regular que las otras pretensiones.

Las pretensiones de aprobación en la adolescencia están orientadas hacia la realización de sí mismo en la esfera del desarrollo físico, mental y personal. En esta edad se agudiza la necesidad de aceptación de la singularidad propia, junto con la dependencia psicológica de los coetáneos, y por eso el adolescente combina eficazmente la posición egocéntrica «No me confunden con los otros» y la posición conformista «Nosotros somos un grupo de coetáneos», ya que la comunicación con los coetáneos se presenta como una necesidad y una actividad significativa.

Las pretensiones maximalistas y las posibilidades de su realización se encuentran mayoritariamente en contradicción, lo que lleva a la así llamada crisis de identidad. El adolescente experimenta inseguridad en sí mismo, que pugna con el sentimiento de la propia singularidad.

La adolescencia es la edad de los estados, motivos, orientaciones de valor y actos contradictorios. El maximalismo y la labilidad de las posiciones polares determinan las tendencias opuestas en las manifestaciones de los adolescentes: desde la identificación profunda con el otro (el hombre o el animal, el mundo vegetal u otro) hacia la enajenación brusca de los otros; desde el altruismo hacia la crueldad; desde el miedo de la muerte hacia los intentos de suicidio. Todas estas posiciones pueden proyectarse a través de la conciencia del adolescente como unas condiciones de la realización de sus pretensiones de aprobación.

En la adolescencia, en las condiciones con la familia paterna, la idea sobre el «Nosotros» familiar sufre modificaciones y deformaciones. El adolescente puede ocupar una posición negativa, puede perder la seguridad de su propia importancia para los miembros de su familia, puede vivir otros cataclismos, relacionados con las peculiaridades psicológicas de la edad, con las singularidades del estado y el clima psicológico de la familia y el carácter de la relación con la situación social general.

En las condiciones de instituciones de tipo internado las dificultades de la edad

se acentúan. El adolescente, privado de la tutoría paterna, en una medida todavía mayor que el adolescente de una familia normal, experimenta y vive la inseguridad de sí mismo, de su valor para los otros, de enajenación, de múltiples complejos. La complicidad con los mismos que él crea un «Nosotros» especial, característico de las instituciones cerradas, de las que hemos hablado anteriormente.

Y, a pesar de todo, precisamente en la adolescencia, el hombre apela a su «Yo», tiende a afirmarse. El encuentro consigo mismo en la adolescencia no se produce fácilmente, se puede observar una cierta tensión psíquica en las posturas y los gestos de los adolescentes, en los juicios y las descripciones propias reflexivas.

La niña adolescente hace una reflexión: «Yo soy el espejo de mi conciencia.»

«Toda persona tiene un futuro. Me imagino el mío feliz y alegre. Sueño con tener en el futuro una buena profesión, personas fieles y leales, una familia maravillosa y unida, y muchas cosas más…

Quisiera ser bondadosa, sana, feliz, quisiera amar y ser amada. Pero para ello son necesarios los medios, el apoyo de los amigos y de las personas cercanas, y mucho más. Pienso que toda persona sueña con algo y los sueños de unos se cumplen, y los de otros, no. Tengo 13 años.»

Los adolescentes se preocupan considerablemente por la esfera espiritual, intelectual y volitiva propia. Es específica para ellos la fijación en los defectos reales o imaginarios. «Feo», «poco listo», «sin voluntad» y otras evaluaciones que expresan la ausencia de las virtudes y de las cualidades positivas salen al primer plano de la autoestima del adolescente. Las comparaciones con el coetáneo, que hace el adolescente, en la mayoría de las ocasiones van contra él. Esto proporciona el alimento para la reflexión, dirigida no tanto hacia el perfeccionamiento propio como hacia las vivencias en relación con su imperfección.

Como hemos mencionado anteriormente, en la adolescencia se forma la aspiración de ser y considerarse adulto. Esta aspiración constituye una de las formas de manifestación de la autoconciencia del adolescente. El sentimiento de

ser adulto en el adolescente es una formación nueva de la autoconciencia, la particularidad ósea de la personalidad, su centro estructural. Este sentimiento expresa la posición vital nueva del adolescente en relación consigo mismo, con la gente y el mundo, determina la dirección específica y el contenido de su actividad social, el sistema de las aspiraciones nuevas y de las reacciones afectivas. La actividad social específica se manifiesta en una susceptibilidad mayor hacia la asimilación de las normas, los valores y los modos del comportamiento que existen en el mundo de los adultos.

La peculiaridad de la autoconciencia y de la autoestima en la adolescencia se refleja directamente sobre la conducta. Con una autoestima inferior, el adolescente subestima sus posibilidades, aspira a cumplir las tareas más simples, lo que obstaculiza su desarrollo. Con una autoestima elevada, él sobreestima sus posibilidades, intenta cumplir lo que no es capaz de realizar, lo que también produce el efecto negativo sobre el desarrollo de su personalidad.

Una influencia especial sobre el comportamiento del adolescente ejerce su situación familiar. Los chicos de las familias normales, en situaciones de privación para realizar sus pretensiones de aprobación, con mayor frecuencia manifiestan una conducta adecuada no leal: agresiva e indiferente. Los chicos educados por la madre sin la participación del padre son más pasivos en comparación con sus coetáneos de las familias normales, ellos se comportan de un modo leal con más frecuencia. Al mismo tiempo, ellos manifiestan una labilidad de conducta mayor, ellos están orientados en un grado mayor hacia el comportamiento dirigido a superar la situación de frustración. Estas peculiaridades adolescentes de conducta en las situaciones de privación para realizar las pretensiones de aprobación se manifiestan en relación con todos alrededor: con los adultos y los coetáneos.

Hay que indicar especialmente la dependencia del comportamiento del adolescente en la situación de privación para realizar las pretensiones de aprobación causada por su autoconciencia, por su religiosidad. Dependiendo de las orientaciones familiares hacia la religión, no se produce solamente el acabado de los eslabones estructurales de la autoconciencia y su iluminación emocional, sino también la asimilación de los estereotipos deter-minados de conducta. Así, los adolescentes de las familias con orientación religiosa ortodoxa en la situación de privación, con mayor frecuencia que sus coetáneos de las familias ateas, se orientan hacia la conducta dirigida para anular la frustración (las reacciones adecuadas y no adecuadas leales). Con esto, los adolescentes de las familias

religiosas manifiestan menos reacciones pasivas: con una tensión interior visible de las fuerzas, se emprenden los intentos para solucionar la situación conflictiva mediante una vía pacífica. De ese modo, la situación social (la composición de la familia) y la posibilidad espiritual (la religiosidad) determinan en mayor medida la autoconciencia y la autoestima del adolescente, lo que lleva a la formación del tipo de comportamiento determinado por estas circunstancias.

Las evaluaciones también pueden orientarse no hacia la personalidad del adolescente, sino hacia el deber. «Se debe», «Es la costumbre», «Yo tengo que», unas posiciones que pueden aceptarse sin crítica y formar el fundamento de las orientaciones de valor y de la conducta del adolescente. El sentimiento del deber cumplido, del comportamiento elegido correctamente, de acuerdo con las normas asimiladas puede aportar la satisfacción de sí mismo y constituir un premio para la pretensión de aprobación. Sin embargo, en la adolescencia, en la mayoría de los casos, cualquier autoestima tiene carácter inestable. Esta circunstancia deja al adolescente indefenso ante las influencias externas.

La pretensión de aprobación en la adolescencia afecta tales orientaciones en el mundo como: la adquisición de la independencia emocional de los padres y de los otros adultos; el desarrollo de la espiritualidad y del material intelectual, tan necesarios para la madurez civil; la elección y la preparación para la profesión; la preparación para el matrimonio y la vida familiar. Durante los últimos años en Rusia empezó a formarse una orientación más para los adolescentes, lograr la independencia económica. El hombre por su naturaleza es el sujeto de las relaciones económicas. La producción y el consumo, como categorías económicas, empiezan a interesar a los adolescentes. El dinero, como capital, pero en mayor medida como un medio de consumo, se convierte en el objeto de interés de muchos adolescentes. Los adolescentes aspiran a dominar el espacio que está a su alcance en la esfera de la producción y del consumo y realizar sus pretensiones en esa área. Las orientaciones nombradas excitan a la mente y a los sentimientos de los adolescentes, molesta conseguir la seguridad de sí mismo. En toda cultura se forman los tipos dominantes del comportamiento demostrativo y de las pretensiones hacia la aprobación. Así, entre los jóvenes estadounidenses con una identidad determinada temprana, E. Ericson destacó un tipo de adolescente (varón). Según E. Ericson, «él es tímido, especialmente con las mujeres, y reservado en el plano emocional, como si guardara algo para sí mismo. Sin embargo, sus escasas sonrisas demuestran que él está bastante contento consigo mismo. Entre los coetáneos él puede actuar de modo desenfrenado; con los niños menores es bondadoso y cuidadoso. Sus fines no

están determinados con precisión; guardan una cierta relación con la acción y el movimiento. Sus prototipos ideales en el mundo del deporte, por lo visto, corresponden a las necesidades como: la locomoción ejercitada, la justicia en la agresión, la propaganda propia ilimitada y la potencial sexualidad masculina. La angustia neurótica se evita gracias a la concentración en los objetivos delimitados por los marcos de la ley».

El día de hoy, entre los adolescentes rusos existe una amplia variedad de tipos con una identidad determinada: el tipo que sigue las leyes, que se orienta hacia las normas y la restricción propia; el tipo enajenado, que se orienta hacia la independencia intelectual y social; el tipo enajenado agresivo, que se orienta hacia la autoafirmación a través de la trasgresión de las normas, etc. Las tendencias que determinan la formación de los tipos de las orientaciones sociales de los adolescentes, como significativos para las pretensiones de aprobación, deben ser determinadas y estudiadas acorde con cada viraje de la situación social, que modifica las preferencias de la sociedad.

La identificación sexual. Precisamente en la adolescencia el hombre tendrá que dominar intensivamente los papeles masculinos y femeninos. Los adolescentes consciente e inconscientemente observan a los adultos para asimilar el comportamiento externo y el estado espiritual interior del varón o de la mujer. Con esto, ellos no necesitan solamente los modelos del comportamiento de los representantes de cada género aislado, sino también los modelos de la interacción de los hombres y las mujeres. Los adolescentes contemporáneos tienen la posibilidad de conocer las relaciones recíprocas entre los hombres y las mujeres no solamente en la vida y en el arte, sino también de las ediciones vulgares y del cine. Junto con una imagen bella del caballero, del héroe, de un hombre auténtico, el chico puede encontrar los ejemplos del comportamiento masculino en un macho demostrativo, en un asesino frío, en un provocador desenfrenado y agresivo. La chica también tiene un diapasón igual de amplio de los papeles femeninos.

La identificación sexual agudiza en el adolescente sus capacidades reflexivas para establecer las relaciones nuevas, más adultas con los coetáneos de ambos sexos. Pero todo esto aún es solamente unas tendencias nuevas. El adolescente está todavía saliendo de la infancia.

Además del comportamiento relacionado con la comunicación entre los hombres y las mujeres, el adolescente se orienta hacia sus tipos de actividad profesional.

Actual-mente, casi todas las profesiones pueden ser ejercidas tanto por el hombre como por la mujer, lo que sitúa al adolescente en la posición de responsabilidad ante la elección individual de su propia actividad en la vida.

El tiempo psicológico de la personalidad. El adolescente vive en el presente, pero para él tiene gran importancia su pasado y futuro, el área de lo supuesto. El mundo de sus conceptos y representaciones está repleto de las teorías no acabadas acerca de sí mismo y acerca de la vida, de los planes sobre su futuro y el futuro de la sociedad.

Una niña adolescente escribe sus reflexiones acerca del tema: «¿Cómo me veo en el pasado, el presente y el futuro?»

«La vida del hombre se divide en tres etapas: el pasado, el presente y el futuro. En cada una de estas etapas nos vemos de forma diferente.

El pasado en la infancia. Esta ha sido feliz, despreocupada y alegre. Entonces me perdonaban todo, me compraban muchos juguetes, con los que me gustaba jugar. Yo creía que existe Baba Yagá, Koschey Bessmertni y otros personajes de cuentos de hadas. También me gustaba escuchar y leer los cuentos de hadas. Tenía muchos amigos y me gustaba jugar con ellos. Pero especialmente me gustaban las fiestas. Mi fiesta favorita era, por supuesto, la Noche Vieja. En esta noche mi madre dejaba bajo el árbol de Navidad un regalo. En aquel tiempo yo creía que este regalo me lo trajo Ded Moróz (un personaje equivalente a Santa Claus – nota de la trad.–). También me gustaba en la niñez jugar con las muñecas. Tenía muchas muñecas y a todas les ponía un nombre. En general, en aquellos tiempos alegres había muchas cosas interesantes. Al recordar los momentos pintorescos de mi infancia, me veo feliz, curiosa y despreocupada.

Llegaron los años del colegio. Aparecieron muchas preocupaciones, problemas e inquietudes. Ahora tengo mucho menos tiempo libre. Hay que estudiar, ayudar a mamá en casa, y para los juegos y las diversiones casi no queda tiempo. Pero, a pesar de todo, me gusta ir al colegio. En el colegio se puede comunicar con los amigos, olvidar con ellos todos los problemas y contrariedades diarias. No obstante, no todos mis compañeros de clase me comprenden, no puedo hablar con cualquiera. Pero, a decir verdad, eso no me preocupa. Fuera del colegio tengo muchos amigos, que me respetan y comprenden.

Y, por supuesto, quisiera mejorar mi presente. Por ejemplo, quisiera que los precios bajaran y se pudiera comprar todo lo necesario para el colegio, para mí. En general, habría que cambiar muchas cosas en nuestra vida.

¿Cómo me imagino el futuro? Feliz y alegre. Pero mi futuro depende también en muchos aspectos de mí. Procuro estudiar mejor para poder entrar en el futuro en la universidad, encontrar un trabajo de acuerdo con mis gustos. También deseo tener una familia buena y unida. Además, tengo un sueño que puede parecer un poco raro. Me encantan los gatos, pero mamá no quiere tener más de dos. Por eso sueño con tener en el futuro muchosmuchos gatos. También quiero tener en el futuro tantos amigos como ahora o, inclusive, más». Natasha, 15 años.

El mundo adolescente está lleno de tendencias idealistas que abren los límites de la vida cotidiana, de las relaciones reales con otras personas. El contenido concreto de sus representaciones es bastante cambiante y desigual, no solamente en comparación de las culturas diferentes, sino también en los límites de la misma cultura. Sin embargo, esto no debe ocultar el indicio determinante del adolescente: si los menores tratan, principal-mente, con el presente, con lo que existe «aquí y ahora», las representaciones del adolescente afectan la esfera del futuro posible. El adolescente paulatinamente comienza a asumir las posibilidades del adulto. El objeto de sus razonamientos más importante ahora constituyen las posibilidades futuras, relacionadas con él personalmente: la elección de la profesión, la orientación hacia el matrimonio, la aspiración de saber actuar con los grupos sociales, que son mucho menos concretos y definidos que la familia o los amigos, tales como: el estado, el país, la ciudad, los grupos profesionales y otros, las asociaciones religiosas, etc.

El espacio social. Para el adolescente, el espacio social se presenta en la realidad de la comunicación y también en la realidad, que existe independientemente en esta, de las obligaciones y de los derechos.

La comunicación constituye para el adolescente una actividad exclusivamente significativa y las condiciones de la existencia que tienen para él un sentido especial.

El contenido de la comunicación está reflejado en la específica del idioma verbal de los adolescentes y en las formas lingüísticas no verbales. La cultura

lingüística adolescente contiene la aspiración hacia varias tendencias: 1) dominar el sistema de los signos verbales y no verbales que forman la lengua, que se presenta en los significados de la cultura natal; 2) dominar el sistema de los signos verbales y no verbales que forman la lengua de la subcultura adolescente; 3) desarrollar la capacidad de operar en el espacio social entre las personas reales (los coetáneos y los adultos) con los significados del sistema moderno (en ocasiones, también del desaparecido) de los signos verbales, confiriendo a los significados aislados unos sentidos únicos y con ello afirmándose como una personalidad irrepetible.

Por supuesto, al dominar los significados de la lengua, el adolescente experimenta unas dificultades extraordinarias, que le pueden causar desesperación. Sin embargo, él otra y otra vez entra en la realidad del espacio social, que es expresado por varios niveles de la cultura lingüística. Con esto, unos adolescentes abandonan fácilmente los intentos de adentrarse en las capas superiores de la lengua, devaluando los sentidos que no son claros para ellos, y los otros tienden a comprender la diversidad de los significados de la cultura espiritual de la humanidad y atribuirles sus sentidos individuales.

Hay que mencionar especialmente un cierto «encolamiento» de una parte de los adolescentes en la blasfemia y la grosería. Algunos adolescentes, realizando su necesidad de comunicación, para atraer la atención de los interlocutores, emprenden unas charlas sin sentido, dejando controlar sus pensamientos y sin tener un objetivo final, acerca de qué y por qué están hablando. Este modo de comunicarse a través del habla, por la razón del habla puede convertirse en un hábito odioso y quedar en el uso del hombre adulto. Las palabrotas también pueden entrar en la comunicación cotidiana del hombre adulto.

La cultura lingüística de cada generación nueva de adolescentes puede ser el indicio del desarrollo general de la espiritualidad de la nación. Esta idea simple está al alcance de la mente y de la estructura espiritual de los adolescentes, solo es importante hacer comprenderla a tiempo.

Un significado y sentido especial adquieren para los adolescentes las obligaciones y los derechos que existen en el espacio social de las relaciones entre los adultos, y por separado, en la subcultura adolescente.

Además de la ampliación del espacio vital físico, la adolescencia se convierte en el período cuando el hombre empieza a formular conscientemente sus

orientaciones de valor. El adolescente aspira a estar orientado socialmente y ser «como todos» en relación con la conducta normativa. Al mismo tiempo, él intenta afirmar su singularidad, ser «mejor que los otros», insiste en que no le «confundieran con los otros». La unión de ambas tendencias, ser «como todos» y, por consiguiente, saber seguir la conducta norma-tiva y, a la vez, ser «distinto» que los otros, crea para al adolescente una gran tensión en la selección de su comportamiento. El adolescente a menudo opta por la conducta antisocial, lo que le ayuda a afirmarse ante sus propios ojos.

La vulneración de la conducta normativa por los adolescentes en la comunicación es un fenómeno bastante frecuente. Podemos recordar diversos ejemplos de las autobiografías de personas famosas y de la literatura de ficción. La trasgresión de la conducta normativa por los adolescentes en el mundo objetal y en la naturaleza también está bastante difundida.

En el mundo objetal (entre las cosas que nos rodean) y en la naturaleza se puede observar el vandalismo adolescente: la destrucción y la eliminación de los objetos, de las plantas, de los animales. En las ciudades ensucian las fachadas de los edificios, las vallas con los tintes químicos, arrancan teléfonos en las cabinas, etc. En zonas rurales son «bromas aldeanas». Así, en una aldea cerca de Moscú los adolescentes han quitado por la noche todos los portones (incluidos los suyos propios), los han apilado y han amarrado con un alambre. (¡Qué mañana más movida tuvo todo el mundo al día siguiente!) Al mismo tiempo, precisamente en los adolescentes empieza a formarse la relación con el mundo objetal y la naturaleza como con un valor que entra en el contenido de la cultura del hombre.

El adolescente Nikolai Berdiáev aspiraba al orden en el mundo objetal. «Me gustaba arreglar mi habitación y destacarla de todo el piso, no soportaba ningún atentado en relación con mis cosas. Desde la infancia reunía mi propia biblioteca». (Berdiáev, N., Autognosia.)

La introducción en el espacio social con una reflexión desarrollada permite al adolescente adentrarse en las profundidades de su individualidad. Unos adolescentes empiezan a tener la propensión hacia la existencia dentro de un defensivo «Nosotros» colectivo, los otros, hacia la autonomía no solo con el

mundo exterior, sino también con el exterior. Las reflexiones sutiles adolescentes, evidenciadas en los documentos autobiográficos, descubren la diversidad de las posiciones del adolescente en relación con el carácter normativo del espacio social y las peculiaridades de su mundo interior.

A los catorce años Nikolai Berdiáev sentía dentro de sí mismo un mundo subjetivo, «que yo contraponía al mundo objetivo. En ocasiones, me parecía que yo nunca entraría en el mundo "objetivo". Toda persona tiene su propio mundo interior especial. Para una persona el mundo es completamente diferente que para la otra. Pero me resulta difícil expresar toda la tensión de mi sentimiento del "Yo" y de mi mundo en este "Yo", no encuentro pala-bras para ello. El mundo del "no-Yo" siempre me parecía menos atractivo. Yo conocía el mundo del "no-Yo", asociándome con él, abriéndolo solamente como un componente interior de mi mundo del "Yo"». (Berdiáev, N., Autognosia.)

Unos adolescentes son propensos al conformismo colectivo; para los otros la adaptación resulta imposible. Unos pueden adaptarse al mundo circundante e intentan con esto hacer su elección en la vida; los otros se refugian del espacio social real en el mundo imaginario… Para el adolescente, el espacio social solo abre un poco el potencial de sus futuras posibilidades: el ascenso o la caída, el dominio del sistema de las obligaciones y de los derechos o la conversión en la unidad social dependiente (o en el sujeto antisocial).

El trabajo con los adolescentes demuestra su alta sensibilidad para la comunicación y la interacción con el sistema de los derechos y de las obligaciones. Los adolescentes tienen la orientación hacia el desarrollo del sentido de responsabilidad propia y la de los otros, hacia la necesidad de la elección independiente en la vida cotidiana, en las situaciones extremas, y también hacia la realización de la elección ciudadana. Está completamente al alcance y dentro de las posibilidades del adolescente el dominio del contenido «del concepto del deber como una obligación civil ante la sociedad, donde es solamente posible el desarrollo libre e íntegro de su personalidad» (Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 21, p. 1). El adolescente ya es capaz de comprender y de aceptar el significado de la elección como un elemento de la cultura moderna, cuando él mismo hace esa elección libre y

responsablemente.

La adolescencia es el período durante el cual el hombre se alza de la infancia hacia su estado nuevo, vive el comienzo del devenir de su personalidad.

Precisamente en la adolescencia (en el período desde los 12-13 hasta los 15-16 años) empieza a manifestarse la tendencia hacia el desarrollo personal, cuando el propio adolescente, reflexionando sobre sí mismo, se aplica para su formación como una personalidad. En el transcurso de ese período se produce una intensificación clara del desarrollo en dos direcciones a la vez: 1) la aspiración de asimilar y de dominar todo el diapasón del espacio social (desde las agrupaciones adolescentes hasta la vida política del país y la política internacional); 2) a la aspiración de reflexionar sobre su íntimo mundo interior (mediante la profundización propia y la separación de los coetáneos, de los cercanos, de toda la sociedad). Con esto, es importante indicar que en la adolescencia se perfila un alejamiento aún mayor que en la infancia, un distanciamiento en cómo diferentes adolescentes recorren el camino desde el infantilismo natural de la niñez hasta la reflexión profunda y la individualidad expresa de la personalidad. Precisamente por eso, unos adolescentes (independientemente de la edad cronológica y la estatura) producen la impresión de niños pequeños, y los otros, de personas desarrolladas intelectual, moral y social-políticamente. Por ello, precisamente, nosotros observamos esta típica para nuestra cultura división del diapasón del espectro de la edad en dos niveles, donde en el nivel inferior se sitúan los niños infantiles, los adolescentes según su edad, y en el nivel superior, aquellos que simbolizan con sus logros psíquicos y políticos sociales las posibilidades potenciales de la edad. Justamente estos adolescentes demuestran la capacidad de no aglutinarse por la sociedad, de entrar en esta con la vehemencia de la adolescencia y no permitir a la sociedad disponer de ellos según su parecer. Al recibir de la sociedad los modelos masificados para evaluar las ideas nacionales, políticas, religiosas o ateas, este adolescente puede orientarse con bastante éxito en los valores y, poseyendo una reflexión desarrollada, buscar conscientemente su propia solución para cualquier situación problemática, socialmente significativa.

En la edad adolescente, muchos adolescentes empiezan a intentar afirmarse en calidad de líderes. Los adolescentes, preparados para la reflexión política social, se convierten en los líderes prácticos, ellos son un ejemplo para sus coetáneos infantiles e influyen positivamente sobre su orientación y el avance en el proceso del aprendizaje. En esencia, estos adolescentes son precisamente los líderes.

El liderazgo es una capacidad del hombre con la conciencia abierta para reflexionar y correspondientemente influir sobre las personas, convirtiéndoles en colaboradores, dirigiendo sus esfuerzos hacia el logro de los comunes objetivos significativos. En la cumbre de su desarrollo el líder forma en sí mismo una relación responsable hacia su propia persona, hacia las otras personas, la naturaleza y el mundo objetal. En el contexto de esa determinación para los adolescentes se presenta con agudeza el fenómeno de la interacción entre el «Nosotros» y el «Yo». El «Nosotros» y el «Yo» adolescente a menudo pugnan en los marcos de la autoconciencia, lo que se manifiesta en los motivos, en los actos aislados y frecuentemente en la línea general del comportamiento. El «Nosotros» es una capacidad de identificarse con los otros, es la facultad de fusionarse con todos en las situaciones emocionales y en las situaciones de la elección social; es la habilidad de reflexionar sobre sí mismo como una parte de un todo íntegro, es la capacidad de experimentar la alegría por pertenecer a una comunidad concreta. El «Yo» es una capacidad de aislarse de los otros; es la habilidad de quedarse consigo a solas, de salir de la situación de la unificación colectiva; es la habilidad de reflexionar sobre sí mismo como una personalidad única, que no se parece a nadie; es la capacidad de experimentar la alegría causada por la estancia consigo mismo. El «Nosotros» y el «Yo», lo común social y lo individual social, dos entidades de la esencia humana, que en una personalidad desarrollada están representadas con bastante plenitud y singularidad. El adolescente aspira conocer y vivir ambas entidades y encontrarse a sí mismo entre estos dos polos inseparables.

Notas al pie

[1] Diccionario Francés Ruso.

[2] Tontería, bobada (arcaísmo).

EN LUGAR DE EPÍLOGO

La juventud

La juventud es un período de la vida posterior a la adolescencia hasta el estado adulto (los límites de la edad son convencionales, desde los 15-16 hasta los 21-25 años). Es un período cuando el hombre puede recorrer el camino desde el adolescente inseguro, inconsecuente, que pretende ser adulto, hasta el estado realmente adulto.

En la juventud, ante el joven se plantea el problema de la selección de los valores de la vida. La juventud tiende a formar una posición interna en relación hacia uno mismo («¿Quién soy?», «¿Cómo debo ser?»), en relación hacia las otras personas, y también hacia los valores morales. Justamente en la juventud el hombre joven elabora conscientemente su lugar entre las categorías del bien y del mal. «El honor», «la dignidad», «el derecho», «el deber» y otras categorías que caracterizan a la personalidad preocupan considerablemente al hombre durante la juventud. En la juventud, el hombre joven amplía el diapasón del bien y del mal hasta los límites extremos y pone a prueba su mente y su alma en el diapasón desde lo bello, elevado, bondadoso hasta lo horroroso, mezquino, malvado. La juventud tiende a vivir los sentimientos de la seducción y de la superación, de la lucha y de la victoria, de la caída y del renacimiento, en toda la diversidad de la vida espiritual que es propia al estado de la mente y del corazón del hombre. Es significativo tanto para el joven como para toda la humanidad, si el joven haya elegido el camino del crecimiento y de la prosperidad espiritual y no se quedó seducido por el mal y la oposición a las bondades sociales. La elección de la posición interior constituye un trabajo espiritual extremadamente difícil. El joven que recurre al análisis y a la comparación de las orientaciones de valor universales y de sus propias propensiones y orientaciones de valor tendrá que destruir conscientemente o aceptar las normativas y los valores históricamente determinados, que influían en su conducta en la infancia y la adolescencia. Además, le conglutinan las ideas modernas del estado, de los nuevos ideólogos y los profetas falsos. Él elige para sí mismo una posición no adaptable o adaptable, considerando que precisamente la posición elegida es la

única aceptable para él y, por consiguiente, únicamente correcta.

Por mayor que fuera la pasión de la juventud en la búsqueda de su lugar en el mundo, por más preparada intelectualmente que esté para comprender todo lo existente, desconoce muchas cosas, ya que todavía no posee la experiencia de la vida real práctica y espiritual entre las personas cercanas y otras («Si la juventud supiese…»). Además, precisamente en la juventud se despierta de verdad la atracción hacia el género opuesto, dada por la naturaleza. Esta atracción puede ensombrecer, a pesar de la comprensión, a los conocimientos, a las convicciones y a las orientaciones de valor ya formadas del joven. La juventud es un período de la vida, cuando sobre los otros sentimientos puede dominar la pasión devoradora hacia la otra persona.

La juventud es un período cuando el joven sigue reflexionando sobre sus relaciones con la familia en busca de su lugar entre los cercanos consanguíneos. Él pasa por el aislamiento e, inclusive, la enajenación de todos aquellos quienes amaba, quienes fueron responsables de él en la infancia y la adolescencia. Esto no es ya la negación adolescente, sino el apartamiento decidido, a menudo leal, de los familiares que tienden a conservar las anteriores relaciones directas con el hijo o la hija que hayan crecido. Resulta beneficioso para todos si al final de su lucha el joven o la joven vuelven renovados espiritualmente con el amor y la confianza a sus familiares.

La juventud es un período cuando el joven evalúa sus ejercicios de reflexión, cuyo contenido es él mismo, su amigo, su novia, toda la humanidad. El joven y la joven –cada uno por su parte– tienden a identificarse consigo mismo, con los coetáneos del mismo sexo, y también uno con otra. En esta edad la juventud está dispuesta a vivir el sentimiento del primer amor. En cada persona es individual no solamente por su tiempo de manifestación (según la edad), sino que también por la fuerza de su vivencia. Unos experimentan un sentimiento profundo; los otros, emociones superficiales. Precisamente de las cualidades espirituales de la personalidad en la juventud depende cómo se manifiesta el joven en las peripecias de las relaciones amorosas, en qué medida dignamente resuelve los problemas, relacionados con el éxito o el fracaso en el amor. En la solución de los problemas depende mucho del grado del desarrollo de la autoconciencia ética.

Al empezar en la adolescencia la creación de su personalidad, al empezar a construir conscientemente los modos de la comunicación, el joven sigue este

camino de la perfección de las cualidades significativas para él en la juventud. Sin embargo, para unos, es el crecimiento a través de la identificación con el ideal, y para otros, es la elección para la imitación del antihéroe y las consecuencias del desarrollo de la personalidad, relacionadas con ello.

El joven sigue descubriendo mediante las reflexiones permanentes su esencia, que se desvanece, al igual como durante la adolescencia. Él sigue siendo muy susceptible, una mirada irónica, una palabra acertada de otra persona pueden de golpe dejar al hombre joven desarmado y privarle del aplomo que se manifiesta con mucha frecuencia.

Solamente al final de la edad de la juventud el joven empieza a dominar realmente los mecanismos de defensa, que no solo le permiten defenderse de la intrusión ajena, sino que refuerzan su interior. La reflexión ayuda a predecir el comportamiento posible de la otra persona y preparar las acciones preventivas que preservarán la intrusión irremediable; ocupar la posición interior que puede proteger más que la fuerza física. Durante este período de la vida el hombre decide en qué secuencia aplicará sus capacidades para realizarse en el trabajo y en la propia vida.

La juventud es un período extremadamente significativo en la vida del hombre. El joven, al entrar en la juventud en calidad de adolescente, culmina ese período con un estado genuinamente adulto, cuando él mismo en realidad determina su destino: el camino de su desarrollo espiritual y de la existencia terrenal. Él planifica su lugar entre la gente, su actividad, su modo de vida. Al mismo tiempo, el período evolutivo de la juventud puede no proporcionar nada al hombre en el plano del desarrollo de la capacidad de reflexión y la espiritualidad. Al acabar ese período, el hombre adulto puede conservar el estado psicológico del adolescente.

La juventud es un período de la vida que se sitúa en la ontogenia entre la adolescencia y el estado adulto, la juventud temprana. Precisamente en la juventud se produce el devenir del hombre como la personalidad, cuando el joven, al recorrer el complejo camino de la identificación ontogénica de la semejanza con otras personas, haya asimilado de estas las propiedades socialmente significativas, la capacidad de compasión, de la relación moral activa con la gente, consigo mismo y con la naturaleza; la capacidad de asimilar los papeles, las normas, las reglas de conducta en la sociedad convencionales, etc.

En la juventud recibe un nuevo desarrollo el mecanismo de la identificación-aislamiento. Precisamente durante la juventud se agudizan las capacidades de sentir los estados de otras personas, las capacidades de vivir estos estados como sus propios. Justamente por eso la juventud puede ser tan sensitiva, tan sutil en sus manifestaciones hacia las otras personas, en su vivencia de las impresiones causadas por la contemplación de la naturaleza y la identificación con ella, en su relación y la comprensión del arte. La identificación precisa la esfera de los sentimientos del hombre, enriqueciéndola y, a la vez, haciéndola más susceptible.

Al mismo tiempo, precisamente durante la juventud se agudiza la necesidad de aislarse, la tendencia de proteger su mundo único de la intrusión de las personas ajenas y cercanas para, mediante las reflexiones, reforzar el sentido de la personalidad, para conservar su individualidad, realizar sus pretensiones de aprobación. El aislamiento como el medio de guardar la distancia en la interacción con los otros permite al joven «mantener su cara» en el nivel emocional y racional de la comunicación.

La identificación-el aislamiento en la juventud tiene su especificidad: el joven es, a la vez, «más caliente» y «más frío» que el hombre durante los otros períodos evolutivos. Esto se manifiesta en la comunicación directa con las otras personas, con los animales, con la naturaleza. En uno y otro polo del bien y del mal, de la identificación y de la enajenación domina la juventud. Es una época del posible enamoramiento impetuoso y del posible odio incontenible. El amor es siempre una identificación en el grado extremo. Precisamente en la juventud el hombre se sumerge en estos estados ambivalentes. Precisamente en la juventud se produce la elevación del hombre hasta el potencial superior de la humanidad y de la espiritualidad, pero precisamente en esta edad el hombre puede descender hasta las profundidades más lúgubres de la inhumanidad.

Al recorrer el camino del primer nacimiento de la personalidad y de su existencia, que no supera los límites de las conexiones directas de la gente, el adolescente, saliendo de la infancia y entrando con trepidación en el período de la juventud, obtiene la posibilidad del segundo nacimiento de la personalidad. La juventud desarrolla con una profunda introspección las capacidades de reflexión. La reflexión desarrollada brinda la posibilidad de sentir sutilmente las propias vivencias, estímulos, los motivos de interacción y, al mismo tiempo, el análisis frío y la correlación entre lo íntimo y lo normativo. Las reflexiones sacan al joven de los límites de su mundo interior y le permiten ocupar una posición en

este mundo. Precisamente en esta edad, el hombre bueno recurre al cinismo moral, convirtiéndose en «la aspiradora moral», bien empieza a aspirar conscientemente al crecimiento espiritual, a la construcción de la vida en base del concepto de las orientaciones éticas tradicionales y nuevas. Entre tanto, en la juventud se profundiza el distanciamiento entre los jóvenes en la esfera de las orientaciones de valor y de las pretensiones de aprobación, de la capacidad de la reflexión y en la esfera de otras capacidades que caracterizan a la personalidad.

En la juventud el hombre aspira a la autodeterminación como personalidad y como el hombre introducido en la producción social, en la actividad laboral. La búsqueda de la profesión constituye un problema de primera importancia para la juventud. Es notable que en la juventud una cierta parte de los jóvenes empieza a declinarse por el liderazgo como una actividad futura. Esta categoría de personas intenta aprender a ejercer la influencia sobre otras personas y para estos fines estudia los procesos sociales, reflexionando conscientemente sobre ellos.

El joven encierra un sentido de la personalidad e intenta representarse ante los otros y ante sí mismo como una personalidad en las situaciones de las discusiones fogosas juveniles y en las situaciones de la elección de la línea del comportamiento y de la actuación. La juventud, al obtener el potencial de la personalidad, que entra en la época del segundo nacimiento, empieza a sentir la liberación de la dependencia directa del estrecho círculo de las personas importantes (de los familiares y las personas próximas). Esta independencia trae unas vivencias muy intensas, agota emocionalmente y crea una cantidad de problemas. Para llegar a comprender el carácter relativo de cualquier independencia, para valorar las relaciones familiares y la autoridad de la experiencia de la generación mayor, la juventud tendrá que aventurarse al camino espiritual del hijo pródigo bíblico a través de las vivencias difíciles, insoportablemente duras de la enajenación del círculo de las personas significativas, mediante los sufrimientos de profunda reflexión y la búsqueda de los valores auténticos, hacia el regreso a un estado nuevo, ahora ya en calidad de adulto, que es capaz de identificarse con las personas cercanas significativas y ahora aceptándolas como tales. Precisamente el hombre adulto, socialmente maduro porta consigo la constancia de la concepción del mundo, de las orientaciones de valor, que combinan orgánicamente no solo la independencia, sino también la comprensión de la necesidad de la dependencia, ya que la personalidad porta consigo la existencia de las relaciones sociales.

APÉNDICE

Programa del curso lectivo «Psicología evolutiva»

NOTA ACLARATORIA

El programa del curso de la psicología evolutiva está estructurado considerando los últimos logros en el campo de la psicología y las ciencias colaterales.

Los objetivos generales del programa: 1) presentar el camino ontogénico del hombre como un individuo social y una personalidad, determinar las regularidades generales del desarrollo, la vida, la actividad y el declive del hombre en el plano de su actividad psíquica; 2) demostrar las regularidades de las manifestaciones y las vivencias del hombre en la vida cotidiana, en las situaciones extremas.

El programa está destinado a los estudiantes de las facultades de psicología de las universidades pedagógicas. La máxima atención se presta al análisis de los problemas más actuales de la psicología evolutiva. En la estructura del programa también está considerado el grado de la elaboración de los problemas aislados.

El contenido principal del programa está determinado por la teoría del desarrollo psíquico que se apoya sobre la tesis acerca de «la transmisión social» de las propiedades y las capacidades psíquicas, acerca del «dominio» activo por el individuo de la cultura material y espiritual, creada por la humanidad.

La tarea principal del programa consiste en desvelar las regularidades del desarrollo psíquico en relación con la educación y la enseñanza, proporcionar la comprensión de las etapas más importantes del desarrollo psíquico, de las particularidades de edad e individuales de la psique del hombre.

En la primera parte, «Fenomenología del desarrollo», se analizan los problemas de principio del desarrollo psíquico del hombre. Los objetivos del apartado

teórico de esta parte son: descubrir las regularidades más genéricas del desarrollo psíquico; demostrar que, a pesar de toda la importancia que tengan las premisas biológicas, hay que analizar la formación de las cualidades psíquicas de la personalidad como resultado de las condiciones de vida y de la educación, como resultado de la actividad, de la enseñanza encaminada y del lugar del hombre en el sistema de las relaciones sociales; desvelar la dialéctica de la aparición, del desarrollo y de la resolución de las contrariedades que constituyen la fuerza motriz de la génesis de la psique.

Es importante lograr la comprensión de la idea que durante lapsos de tiempos iguales la psique pasa por «distancias» diferentes en el desarrollo y su declive, experimenta distintas transformaciones cualitativas, dependiendo del estado físico, social y de la motivación del hombre. Es necesario obtener la idea acerca de que la situación social del desarrollo y de la existencia de la personalidad influye sobre la actitud interior y el comportamiento del hombre.

El estudio de ese apartado debe favorecer a la formación en los estudiantes del enfoque científico en la investigación de las regularidades del desarrollo psíquico, a la creación de la base para comprender otros apartados del programa.

Las partes siguientes están dedicadas a las peculiaridades psicológicas del desarrollo del hombre en las etapas ontogénicas.

El acento principal en estos capítulos del programa se hace en la importancia extraordinaria de la asimilación en la ontogenia temprana de la experiencia social en el desarrollo emocional, sensorial, mental y lingüístico. Es necesario desvelar la específica del tipo de la actividad rectora, demostrar las regularidades de su desarrollo. Hay que destacar aquellas formaciones nuevas específicas que se forman en los tipos de actividad diferentes.

Al dar la característica de la personalidad del hombre en las distintas etapas de la ontogenia, es necesario considerar las particularidades de la situación social de su existencia y desarrollo. El hombre se analiza en dos instancias históricas, propias de él: como una unidad social y como una personalidad singular.

Se analizan especialmente las realidades de la existencia del hombre, determinadas históricamente: el mundo objetal, la naturaleza, los sistemas de imagen-signo, el espacio social, donde el hombre entra desde el momento del nacimiento (dominándolos en el proceso de su desarrollo y existencia). Está

demostrado que las realidades de la existencia del hombre determinan las particularidades del desarrollo de su autoconciencia.

Con la peculiaridad de que, independientemente de las condiciones, que determinan las regularidades del desarrollo, el programa está destinado a proporcionar también una disposición extremadamente importante para un psicólogo, hacia que la vida del hombre desde el nacimiento hasta la decadencia, aunque puede analizarse en los marcos de las regularidades generales del desarrollo, descritas por la psicología evolutiva, pero en realidad es única y todo el hombre tiene derecho de su existencia individual y la comprensión de su singularidad.

Capítulo I. FENOMENOLOGÍA DEL DESARROLLO

Objeto de la psicología evolutiva. Periodización de las edades: la infancia (la primera edad, la edad temprana y preescolar, la edad escolar temprana); la adolescencia; la juventud; la edad adulta; la edad avanzada (la madurez y la edad anciana).

Problemas principales de la psicología evolutiva como una ciencia.

1. Factores que determinan el desarrollo psíquico. Formación de la personalidad en la ontogenia

Regularidades principales del desarrollo psíquico. El desarrollo psíquico y la formación de la personalidad del hombre. El papel de la educación en la formación de la personalidad. El significado de la actitud interior para el desarrollo de la personalidad. La fenomenología del hombre: la aspiración al desarrollo y la calma (la estereotipia); la existencia en dos instancias (la unidad social y la personalidad singular); el mundo de las cosas, el mundo de los signos, el mundo del espíritu.

1.1. Condiciones del desarrollo psíquico

Realidades de la existencia del hombre, determinadas históricamente. Realidad del mundo objetal. Realidad de los sistemas imagen-signo. Realidad natural. Realidad del espacio social. Actividades que determinan la introducción en las realidades humanas.

El significado de las condiciones sociales. «La asimilación» de la experiencia social como una peculiaridad específica del desarrollo psíquico del hombre.

El lugar del hombre en el sistema de las relaciones sociales: la patria, la pertenencia nacional, el lugar de ubicación (la naturaleza, la ciudad, el pueblo, el caserío, etc.), la familia, las instituciones educativas, el ambiente más cercano, los medios de comunicación. El hombre como elemento del cosmos y producto del desarrollo histórico. La influencia de los procesos sociales sobre el hombre como una unidad social y una personalidad.

El desarrollo psíquico y la actividad. La actividad social organizada como la base, el medio y la condición del desarrollo psíquico del hombre. La parte orientativa de la actividad y su papel en la asimilación de la experiencia nueva.

La hipótesis acerca de la aparición de la actividad psíquica interior de la actividad exterior (la interiorización). Su fundamento científico.

El significado de los tipos diferentes de la actividad en el desarrollo psíquico. La actividad rectora y la formación de los procesos psíquicos, de las formaciones personales.

El desarrollo psíquico y la comunicación. La determinación del desarrollo psíquico por el carácter de la comunicación del niño con los adultos y los coetáneos. Formas principales de la comunicación del niño con los adultos. El niño, el adolescente, el joven en el grupo de los coetáneos. La comunicación entre los adultos.

El desarrollo psíquico y la enseñanza. El papel de la enseñanza y de la educación en el desarrollo psíquico en las diversas etapas de la ontogenia.

El aprendizaje y la asimilación de la experiencia y de los conocimientos. La recíproca relación dialéctica entre la enseñanza y el desarrollo. Las condiciones de la optimización del aprendizaje. El aprendizaje y los períodos sensitivos del desarrollo psíquico. El concepto de la zona del desarrollo próximo. El papel de la enseñanza en la formación de las funciones psíquicas. (L. S. Vygotski).

El problema de la relación recíproca entre la enseñanza, la asimilación y el desarrollo en las teorías psicológicas modernas.

La periodización evolutiva del desarrollo psíquico. El concepto de la edad en la psicología. Los criterios de la periodización evolutiva. La edad, el desarrollo físico y psíquico. El problema de los niveles del desarrollo psíquico. Los logros positivos y las formaciones negativas. El carácter histórico-social de la duración de la infancia. La situación social como la característica especial del grado del desarrollo. La edad cronológica y los niveles del desarrollo. Las particularidades evolutivas e individuales de la personalidad. Las diferencias individuales en distintas etapas del desarrollo psíquico.

1.2. Las premisas del desarrollo psíquico

Las peculiaridades genotípicas, la propiedad innata del organismo y los procesos de maduración como premisas del desarrollo psíquico. La actividad (aktívnost´) física y psíquica. La condensación y las pausas. La interacción de los factores biológico y social. La herencia social. Las condiciones sociales y la edad. Las regularidades del desarrollo.

1.3. La actitud interior y el desarrollo

«Lo interior mediante lo exterior» (S. L. Rubinstein). La actitud interior de la personalidad. El desarrollo de la actitud interior en el proceso de la ontogenia. El problema del crecimiento personal. La relación consigo mismo como con una personalidad que tiene el valor propio. El sistema de los sentidos personales. El

sentido de la personalidad. La necesidad interior de desarrollar las capacidades cognitivas, la conciencia, la autoconciencia, las orientaciones morales y la espiritualidad. La autoconciencia como las orientaciones de valor que forman el sistema de los sentidos personales.

El desarrollo de la autoconciencia. La personalidad – el sujeto – la autoconciencia. Las esferas de necesidades emocionales y volitivas de la personalidad.

Los eslabones estructurales de la autoconciencia en la ontogenia de la personalidad.

La autoconciencia en las condiciones de diferentes sistemas, determinadas históricamente.

La existencia individual de la personalidad.

El desarrollo de la relación positiva y negativa con las personas cercanas, la humanidad y la naturaleza. La actitud negativa.

La concepción del mundo de la personalidad.

2. El desarrollo individual del hombre

2.1. La unidad social y la personalidad singular

La existencia individual de las relaciones sociales. La estructura de la autoconciencia.

El nombre propio, identificado con la individualidad corporal y espiritual del hombre. El nombre en la historia de la cultura y de la etnia.

La pretensión de aprobación. Los logros positivos. La imposibilidad de realizar la necesidad de la aprobación y la tensión emocional, las

frustraciones, los afectos. Las formaciones negativas de la personalidad (la mentira, la envidia, la agresividad, la inseguridad de sí mismo, la pasividad, el conformismo). La determinación del contenido de las pretensiones de aprobación por la época histórica y la pertenencia étnica.

La identificación sexual. Las orientaciones de valor del hombre hacia su género como un papel social. La conducta sexual. La aceptación psicológica de su propia identidad sexual en el plano físico, social y psicológico. La determinación de la identificación sexual por la historia de la etnia.

El tiempo psicológico de la personalidad. La proyección de sí mismo en tres tiempos de la vida individual: el pasado, el presente y el futuro. El pasado, el presente y el futuro de su propia etnia, el estado, la humanidad. Los significados y los sentidos que atribuye la personalidad a su existencia en la Tierra. Las perspectivas de la vida que forma el hombre para su camino vital individual. El tiempo psicológico y la trayectoria individual en la vida.

El espacio social de la personalidad. La introducción del hombre en el espacio social de los derechos y las obligaciones. El sentimiento moral, la conciencia, que se resume en las relaciones diarias de las personas en los significados y los sentidos del concepto «deber». El sentido del deber como el logro supremo de la cultura espiritual de la humanidad. Los derechos y las obligaciones en su unidad y antagonismo.

El espacio social como un fenómeno de la cultura. El espacio social de la personalidad es una condición del desarrollo y de la existencia del hombre. El significado y el sentido de los derechos y de las obligaciones en la conciencia individual del hombre.

Los logros positivos y las formaciones negativas que se forman regularmente en el proceso de la ontogenia del hombre como una personalidad.

2.2. El factor del lugar como una condición del desarrollo de la personalidad

La hipótesis de la interacción espontánea del genotipo y las condiciones sociales en el proceso del desarrollo individual del hombre (J. Piaget).

La sensibilidad de la edad hacia las condiciones sociales. El factor exterior en el sistema de las relaciones sociales y las particularidades del desarrollo de la personalidad.

La actitud interior de la personalidad en relación con el factor exterior del lugar. Dos procedimientos de la existencia del hombre y dos relaciones hacia la vida (S. L. Rubinstein).

La formación espontánea de la personalidad y el camino consciente de la personalidad.

3. Mecanismos del desarrollo de la personalidad y de su existencia social

Idea de «la asimilación» por el hombre de su esencia multilateral. La personalidad como resultado de las relaciones sociales, «producido» por la comunicación, la actividad y las orientaciones de valor.

Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (L. S. Vygotski).

El hombre que se forma a través de los otros.

Los mecanismos del desarrollo del hombre como una personalidad.

3.1. La identificación como un mecanismo de la socialización y de la individualización de la personalidad

Evolución del mecanismo de identificación en el mundo animal. Identificación inconsciente en forma de imitación, reproducción, etc. Identificación consciente. Las relaciones de identificación entre la madre y el bebé. Identificación interpersonal: la onto-genia y la existencia. La identificación como una actitud en las relaciones interpersonales del hombre con el hombre.

Primer nacimiento de la personalidad a través del dominio de los eslabones estructurales de la autoconciencia como las orientaciones de valor. Identificación con el nombre, con el sexo, con los modelos del comportamiento socialmente aprobado, con la imagen del «Yo» en el pasado, el presente y el futuro, con los valores sociales que aseguran la existencia de la personalidad en el espacio social de los derechos y las obligaciones.

Segundo nacimiento de la personalidad a través de la formación de los sentidos personales. La autonomía como la voluntad activa, organizada por la concepción del mundo. Identificación con las orientaciones de valor, estructuradas sobre la concepción del mundo.

Identificación en el arte y las relaciones interpersonales reales. La identificación como el mecanismo de la individualización de la personalidad, de su desarrollo y existencia. El fenómeno de «compasión por los desfavorecidos».

3.2. El aislamiento como mecanismo de la socialización y la individualización de la personalidad

Evolución del mecanismo de aislamiento en el mundo animal. Aislamiento inconsciente en forma de agresión, negación, «huida» psicológica, etc. Aislamiento consciente. Aislamiento del niño por la madre. Aislamiento interpersonal: la ontogenia y la existencia.

El aislamiento como una actitud en las relaciones interpersonales. El aislamiento como el mecanismo de la individualización de la personalidad, de su desarrollo y existencia. El fenómeno de enajenación.

3.3. Interacción de identificación-aislamiento y tipos de la personalidad

La identificación como mecanismo de asimilación de los papeles, las normas, las reglas de conducta en la sociedad convencionales. El aislamiento como el

mecanismo de la individualización de la personalidad. Los niveles emocional, cognitivo y conductual de la identificación y del aislamiento.

La identificación y el aislamiento como elementos de igual valor y significado y antagónicos dialécticamente de un mecanismo único, que desarrolla a la personalidad y la hace psicológicamente libre.

Las características personales, unidas por el mecanismo prevaleciente de la pareja identificación-aislamiento.

Las direcciones del desarrollo del individuo, dependiendo de la interacción de la identificación con el aislamiento en los niveles inconsciente y consciente. El carácter antisocial de la expresión extrema de cada miembro de la pareja.

Independencia relativa del mecanismo de identificación-aislamiento de las expectativas sociales y el contexto de la situación.

Capítulo II. INFANCIA

Situación social de la infancia. Característica general de la infancia. Condensaciones y pausas en el desarrollo. Determinación histórica y ontogénica de los límites de la infancia.

1. Primera edad

Logros principales: el sentimiento de confianza al hombre, la introducción en el mundo de las relaciones humanas; el caminar erguido; el comienzo de la comprensión del lenguaje.

1.1. Edad del recién nacido

Premisas y condiciones del desarrollo psíquico del recién nacido. Propiedades innatas y tendencias del desarrollo. Reflejos incondicionales y su significado para el desarrollo del niño. Peculiaridades del desarrollo de los órganos sensoriales. Significado de la ejercitación de los órganos. Desarrollo de la esfera emocional. Complejo de animación.

1.2. Primera edad

Característica general. Papel del adulto. Movimientos y acciones del bebé. Manipulación.

Comunicación en la primera edad. Imitación en la comunicación. Función emocional expresiva de la comunicación y su significado para el desarrollo del bebé. Introducción del bebé en el mundo de las personas y el sentimiento de confianza hacia estas. Aparición de las premisas del dominio del lenguaje en el proceso de la comunicación. El rostro del bebé. Desarrollo de los movimientos y las acciones. Placeres corporales. Gateo. Asimiento. Manipulación. Desarrollo de la orientación en el mundo circun-dante.

El juguete como medio de comunicación y desarrollo psíquico del bebé.

El conocimiento en la primera edad. La percepción como función rectora. El bebé como individuo humano. La primera edad como período del desarrollo de las premisas para la formación de la personalidad. Las diferenciaciones individuales de los bebés.

2. Edad temprana

Logros principales: desarrollo del lenguaje; desarrollo de las acciones de correlación e instrumentales; dominio de las sustituciones; desarrollo de la

función semántica de la conciencia; introducción en el mundo de las cosas permanentes.

2.1. Comunicación del niño de edad temprana

La comunicación y el lenguaje. El desarrollo de la identificación y del aislamiento como mecanismo de comunicación. Aparición de la aspiración a la autonomía. Crisis en la comunicación.

2.2. Conocimiento en la edad temprana

Desarrollo de la percepción objetal y del pensamiento visual-directo. Particularidades del desarrollo de la imaginación y de la memoria.

2.3. Premisas de la formación de la personalidad

Peculiaridades de las primeras representaciones de sí mismo: relación con su nombre, identificación con el cuerpo, reconocimiento del reflejo en el espejo, etc.

Imagen externa. Rostro. Dominio del cuerpo. El caminar erguido. Placeres corporales. El nombre y su significado en la edad temprana.

Aparición de los elementos de autoconciencia. El nombre como primer elemento de autoconciencia. La asimilación de las reglas elementales de comunicación con las personas y de las reglas de trato con los objetos.

El niño de edad temprana como peculiar portador de la cultura de su pueblo.

Aparición de la tendencia al aislamiento. La crisis de los tres años.

2.4. Actividad objetal

Nuevas formaciones psicológicas que se desarrollan en la actividad objetal. Introducción del niño en el mundo de las cosas. Desarrollo de la actividad objetal. Juego y formas productivas de actividad.

Diferencias individuales en la edad temprana.

3. Edad preescolar

Logros principales: desarrollo de la reflexión; desarrollo de la función semántica de la conciencia; desarrollo de las representaciones acerca de la relatividad del mundo de las cosas permanentes.

Actividad objetal e instrumental del preescolar. El juego como actividad rectora del preescolar. Tipos productivos de la actividad: el dibujo, la aplicación, la construcción, etc. El aprendizaje en la edad preescolar.

3.1. Peculiaridad de la comunicación

Lugar del preescolar en la familia. Comunicación lingüística y emocional. Estilos de comunicación ofrecidos por los adultos. Necesidad del amor y la aprobación. El miedo ante la amenaza de la soledad. Desarrollo de los mecanismos de identificación y aislamiento. La identificación en forma de compasión. La enajenación en forma de cólera, miedo. El estado emocional del niño con el grupo de los coetáneos. Comunicación entre los chicos y las chicas.

Comunicación y preparación del niño para la escuela.

3.2. Desarrollo mental. Dominio práctico de la lengua y el carácter consciente del lenguaje

Desarrollo del vocabulario y de la estructura gramatical del lenguaje. Desarrollo del oído fonemático. Toma de conciencia de la composición verbal del lenguaje. Desarrollo de las funciones del lenguaje. Función de comunicación. Función de planificación. Función semántica. Función expresiva.

Desarrollo sensorial. Modelos sensoriales y su dominio por los escolares. Desarrollo de las acciones de la percepción.

Desarrollo de la orientación en el espacio y el tiempo. Orientación en el espacio. Orientación en el tiempo.

La percepción del dibujo. Característica general del desarrollo del pensamiento. Situaciones problemáticas. Establecimiento de las conexiones causa-efecto. Significado de la asimilación de los conocimientos. Desarrollo de las acciones del pensamiento. Desarrollo del pensamiento imaginativo. Dominio de los modelos. Asimilación de las formas lógicas del pensamiento. Premisas del desarrollo de las formas lógicas del pensamiento. Pensamiento lógico y desarrollo mental.

Peculiaridades del desarrollo de la atención, la memoria y la imaginación. Entre la realidad y la imaginación.

3.3. Personalidad infantil

El nombre y su significado. Apariencia externa. Rostro. Formación de la imagen corporal. Pretensión de aprobación: logros positivos y formaciones negativas. Mentira infantil. Envidia infantil. Identificación sexual. Tiempo psicológico de la

personalidad. Espacio social de la personalidad. Papel de los modelos morales en la formación de la personalidad. Sentido personal del acto como una acción premeditada y la identificación con los modelos polares. Desarrollo de la aspiración hacia el acto ético. La formación del sistema de los motivos. Subordinación de los motivos. Peculiaridades del desarrollo de la autoconciencia y la autoestima. Dinámica del desarrollo de los sentimientos. Aparición de la voluntad como capacidad de dirigir la conducta.

3.4. El juego y otros tipos de actividad

Característica general de la actividad lúdica. Relaciones lúdicas de los niños. Relaciones reales entre los niños en la situación del juego. Influencia del juego sobre el desarrollo psíquico general del niño. Influencia del juego sobre el desarrollo de las funciones del lenguaje. El juguete como medio del desarrollo psíquico del niño.

Actividad plástica. Desarrollo de las imágenes gráficas. Formación de las estereotipias gráficas. Utilización del color. Dinámica del desarrollo del contenido del dibujo infantil.

Diferencias individuales en la edad preescolar.

4. Edad escolar temprana

Problema del cambio de lugar del niño en el sistema de las relaciones sociales. Situación social del desarrollo del niño que ingresa al colegio. La enseñanza y la educación en el colegio como condición principal del desarrollo psíquico de los escolares tempranos. Lugar del escolar en la familia. El profesor y los compañeros de clase.

Los niños de seis años en las condiciones del colegio. La actividad en la edad escolar temprana. Modificación de las condiciones objetivas (de la situación

social) del desarrollo psíquico con la entrada del niño al colegio.

4.1. Peculiaridades de la comunicación

Comunicación con los padres y otros adultos. Influencia del estilo de trabajo del profesor sobre el desarrollo de la comunicación de los niños.

La comunicación y el lenguaje en el colegio.

Vida social del escolar temprano. Papel de la personalidad del profesor en el aprendizaje y la educación del escolar temprano. Influencia del estilo de comunicación del profesor sobre la comunicación de los niños. Papel del educador en la formación de los escolares tempranos hacia la actitud social. Comunicación entre los chicos y las chicas en clase.

La necesidad de unidad de las acciones pedagógicas de la familia y del colegio.

Peculiaridades de la comunicación con los coetáneos.

4.2. Desarrollo mental

Particularidades de la formación de los procesos intelectuales en condiciones de solución de las tareas del aprendizaje y prácticas. Contenido del aprendizaje como fuente del desarrollo mental en la edad escolar.

Peculiaridades de edad y las posibilidades de asimilación de los conocimientos. El problema de la intelectualización de los procesos psíquicos: desarrollo de la percepción y de la observación. La memoria del escolar temprano, caminos para aumentar su efectividad. Particularidades de la imaginación y de la atención.

4.3. Personalidad del niño de la edad escolar temprana

Formación de la personalidad del escolar temprano. Peculiaridades del desarrollo de la autoconciencia. El nombre.

Imagen externa. Rostro. Cuerpo. Pretensión de aprobación: logros positivos y formaciones negativas. Identificación sexual. Tiempo psicológico de la personalidad infantil en la edad escolar temprana. Espacio social en la autoconciencia del niño de la edad escolar temprana. Desarrollo de los sentimientos. Particularidades de la voluntad. Formación de la actividad social del escolar temprano. Significado de la formación de las bases de la conciencia ecológica. Psicología de la formación de la autoconciencia nacional e internacional.

Peculiaridades del desarrollo de la personalidad en condiciones del aislamiento psíquico.

Diferencias individuales en la edad escolar temprana.

4.4. Actividad del aprendizaje como forma rectora de la actividad que determina el desarrollo psíquico de los escolares tempranos

Preparación para el colegio. Característica general de la actividad del aprendizaje. Estructura de la actividad del aprendizaje. Formación del sistema de las relaciones con el colegio, el profesor, las obligaciones del estudio. Asimilación de las normas morales y de las reglas de la conducta. Toma de conciencia de los derechos y las obligaciones del escolar.

Modificación de la relación con el aprendizaje en el transcurso de la edad escolar temprana. Influencia del estilo de la comunicación sobre la formación de la relación con el colegio, los coetáneos, el profesor. El problema de la evaluación.

Influencia del interés hacia el contenido de la actividad del aprendizaje del escolar temprano.

Juego y aprendizaje en la edad escolar temprana.

Peculiaridades psicológicas de la actividad laboral del escolar temprano.

Capítulo III. ADOLESCENCIA

Logros de la edad: sensibilidad hacia los fenómenos sociales; reflexión sobre sí mismo y los otros; necesidad de identificación con los coetáneos y el ídolo; necesidad del aislamiento.

1. Condiciones y modo de vida en la adolescencia

1.1. Situación social en la vida del adolescente

El adolescente en la familia, el colegio y entre los coetáneos.

Períodos evolutivos de la adolescencia.

1.2. Actividad del aprendizaje y otras en la edad adolescente

Estímulos y motivos del aprendizaje. Formación de los motivos del aprendizaje, su estabilidad.

Desarrollo de las normas morales y de las reglas del comportamiento. Relación hacia las obligaciones del escolar.

Modificación de la relación hacia los estudios en el transcurso de la edad adolescente.

Peculiaridades psicológicas de la actividad laboral en la edad adolescente.

Juegos en la adolescencia.

2. Peculiaridades de la comunicación

2.1. La comunicación en la adolescencia. Su importancia psicológica especial

Particularidades de la comunicación de los adolescentes con los padres y otros adultos. La comunicación con los profesores en el colegio. La necesidad de comunicación de confianza con los adultos. La comunicación con los coetáneos. Amistad. Enajenación conjunta de los adultos.

La necesidad de desarrollo del lenguaje como medio de la comunicación. El mundo de la lectura de los adolescentes. El lenguaje autónomo en los grupos adolescentes.

2.2. Comunicación con los coetáneos

Comunicación con los coetáneos como necesidad y actividad significativa. Peculiaridades del pasatiempo. En busca del amigo.

Comunicación e identificación sexual. La psicología de las interacciones sexuales de los adolescentes. Estrés relativo al embarazo adolescente. Primer amor.

3. Desarrollo mental

3.1. Desarrollo del lenguaje en la edad escolar temprana

Introducción en la realidad de los sistemas lingüísticos de la lengua. Nivel superior de la cultura lingüística. Colegio, lengua e individualización. Subcultura lingüística adolescente. Argot. Significado de los gestos en la comunicación de los adolescentes.

3.2. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores

Desarrollo sensorial. Percepción de las artes plásticas. Percepción de la música. Desarrollo del pensamiento y los pronósticos del potencial intelectual futuro. Desarrollo de la atención, la memoria, la imaginación. Entre la realidad y la imaginación.

4. Personalidad del adolescente

4.1. Peculiaridades de la identificación con el «Yo» propio

Crisis de la personalidad en la adolescencia. Crisis de la identificación con su apariencia y con las representaciones sobre su propia persona.

4.2. La autoconciencia en la adolescencia

Pretensiones de aprobación en los adolescentes. Agudización de la necesidad de aprobación. Importancia especial en la pretensión de aprobación de su

singularidad. Especificidad de la identificación sexual en la edad adolescente. Peculiaridades de la relación del adolescente hacia su pasado, presente y futuro. El miedo a la muerte. Suicidios adolescentes.

Espacio social de la personalidad del adolescente. Relación del adolescente hacia los derechos y las obligaciones. La educación del honor, la conciencia, del sentido de dignidad propia como una condición necesaria del devenir de la personalidad.

Conducta delictiva de los adolescentes. Alcoholismo y drogadicción en la edad adolescente.

Significado de la formación de las bases de la conciencia ecológica. Formaciones psicológicas de la autoconciencia nacional e internacional.

Peculiaridades del desarrollo de la personalidad del adolescente en las condiciones de aislamiento.

Diferencias individuales en la adolescencia.

Capítulo IV. JUVENTUD

Logros de la edad. Orientación hacia las perspectivas de la vida.

1. Condiciones y modo de vida en la juventud

1.1. Situación social de la vida en la juventud

Orientaciones profesionales. Vida en la familia paterna. Creación de su propia familia.

Períodos evolutivos de la juventud.

1.2. Actividad del aprendizaje en la juventud

Comprensión de la necesidad del aprendizaje. Significado de las condiciones no reglamentarias para adquirir los conocimientos. Papel del aprendizaje en la formación de la personalidad.

Esfera cognoscitiva y creatividad en la juventud.

Tendencias positivas del desarrollo: aspiración a los conocimientos y el profesionalismo, ampliación de los intereses en la esfera del arte. Tendencias negativas.

1.3. Actividad laboral en la juventud

Elección de la profesión como obligación y derecho en la juventud. Relación responsable hacia su propio futuro y hacia la sociedad en la elección de la profesión. Comprensión de la necesidad de la actividad laboral. Papel del trabajo en la formación de la personalidad.

2. Peculiaridades de la comunicación

2.1. La comunicación en la juventud

Problema de los padres e hijos. La necesidad de comunicación con el ídolo y el grupo de referencia.

Necesidad de dominar los procedimientos de la comunicación y del desarrollo del lenguaje. El mundo de la lectura en la juventud.

La comunicación con los coetáneos.

El desarrollo de la necesidad de participar en la vida social, en las organizaciones formales e informales. Condiciones para la formación de iniciativa, de los principios y de la responsabilidad en la juventud.

Pretensión hacia la singularidad y modos de su satisfacción en la comunicación.

2.2. Comunicación con los coetáneos del género opuesto

Peculiaridades del pasatiempo. La amistad en la juventud.

Comunicación e identificación sexual. La psicología de las interacciones sexuales. El amor en la juventud. Matrimonio precoz.

3. La personalidad en la juventud

3.1. Peculiaridades de la identificación con el «Yo» propio

La identificación con su propia apariencia y con la idea acerca de sí mismo. Cuerpo. Embriaguez. Atracciones sexuales. Crisis de la personalidad en la juventud.

3.2. La autoconciencia en la juventud

Pretensión de aprobación y formas de participación en la vida social. Específica de la identificación sexual en la juventud: identificación con su propio cuerpo y toda la imagen física; formación psíquica; comportamiento y expectación del joven (de la joven). Tiempo psicológico en la estructura de la autoconciencia joven. Relación hacia la vida y la muerte. Suicidios entre los jóvenes.

Formación de la imagen de su lugar en todas realidades de la existencia humana: en el mundo objetal, en los sistemas de imagen-signo, en la naturaleza, en las realidades del espacio social, en el mundo virtual. Autoeducación en la juventud. Formación de la actitud en la vida y de las ideas éticas. Educación del honor, de la conciencia, del sentido de la dignidad propia. El sentido de la personalidad en la juventud. El desarrollo de la actividad creativa como expresión propia. Diarios juveniles y su significado, regulación de la concepción del mundo.

Orientación hacia el descenso del sentido de la personalidad.

Conducta delictiva en la juventud. Alcoholismo y drogadicción. Conciencia ecológica en la juventud.

Psicología de la autoconciencia nacional.

Problema de la actividad social. Elección de los objetivos en la vida y su realización.

Peculiaridades del desarrollo de la personalidad del joven en condiciones de aislamiento.

Diferencias individuales en la juventud.

Capítulo V. ESTADO ADULTO

Situación social de la vida del hombre en el período adulto. Actividad profesional y social. Familia. Carácter de los solteros.

Períodos del estado adulto.

Regularidades del desarrollo del adulto. Problemas de la autorrealización de la personalidad del adulto: en el nivel de las formas espirituales superiores y en el nivel «del juego hacia el descenso».

1. El trabajo socialmente útil como actividad rectora

Logros profesionales y creativos en los diferentes tipos de actividad del hombre adulto. Aspiración hacia lo nuevo y la estereotipia en la actividad profesional.

Posibilidades del aprendizaje en el período adulto. Formas y métodos del aprendizaje de los adultos.

2. Comunicación de los adultos

Comunicación de negocios y directa. Comunicación en los grupos y colectivos de producción. Específica de la comunicación entre los hombres y las mujeres. Personalidad y familia como valores. Asociaciones amistosas de los adultos.

Juegos de los adultos.

3. Actividad cognoscitiva de los adultos

La cognición como profesión. Intereses cognoscitivos de los adultos, no relacionados con la actividad profesional.

4. Personalidad del hombre adulto

Peculiaridades de la identificación con el «Yo» propio. Actividad (aktívnost´) social del hombre adulto. Significado del carácter dinámico de la actividad profesional para el desarrollo del hombre como personalidad, el sujeto de la actividad y la individualidad.

Pretensión de aprobación en la actividad profesional, en la vida social. Pretensión de aprobación en la familia. Estabilización de la identificación sexual de los adultos. El tiempo psicológico de los adultos en diferentes períodos evolutivos. El misterio de los instantes de la vida. La relación hacia los derechos y las obligaciones en los adultos.

Significado de las orientaciones de valor y de la concepción del mundo en la estabilidad moral de la personalidad. Actitudes en la vida y autonomía del hombre adulto.

El problema de la conciencia ecológica del adulto.

Peculiaridades de la autoconciencia nacional de los adultos. Estereotipos, pensamiento nuevo y personalidad del adulto.

El hombre adulto como personalidad madura. El adulto como conservador. El adulto como conformista.

Específica de las crisis de la edad de los adultos. Resumen y planes de perspectiva de la vida en diferentes etapas del estado adulto. El estado adulto y el problema del sentido de la vida.

La diversidad de los tipos de personalidad del hombre adulto.

Capítulo VI. EDAD AVANZADA (MADUREZ Y VEJEZ)

Situación social de la vida de las personas de edad madura y anciana. Participación en la actividad profesional y social. Lugar en la familia.

Vejez solitaria.

Periodización de la edad avanzada.

Regularidades evolutivas y particularidades psicológicas del envejecimiento normal.

1. Actividad en la edad avanzada y en la vejez

Creatividad en la edad avanzada.

El hombre mayor en la vida social. Vejez y sabiduría de la experiencia de la vida.

2. Comunicación en la vejez

Significado de la comunicación con los coetáneos. El hombre mayor y anciano en la familia de tres o cuatro generaciones. La psicología de la relación de las personas mayores hacia los niños, la juventud y las personas de otras edades.

3. Actividad cognoscitiva

Espíritu juvenil en la edad avanzada. El conocimiento como profesión. Peculiaridades de los intereses cognoscitivos de las personas mayores, no ocupadas con anterioridad con la actividad intelectual.

Fenómeno de la claridad del pensamiento en la vejez.

La relación hacia los problemas de la humanidad. Vivencia mental y emocional

del valor trascendental de la vida y del carácter inevitable de la muerte física. Psicología de la inmortalidad del espíritu humano.

4. La personalidad en la edad madura y en la vejez

Significado de la actividad social en la edad avanzada.

Crisis de la identificación con su apariencia y el «Yo» físico en la edad avanzada. Salud psíquica en la edad avanzada.

Pretensiones y formas de participación en la vida social.

Crisis del período de prejubilación y postjubilación.

Peculiaridades de la identificación sexual en la edad avanzada. Presentación nueva para el hombre mayor de sus derechos y obligaciones.

Suicidios en la edad avanzada.

Predisposición psicológica para la vejez.

Formaciones psicológicas nuevas en el hombre mayor.

Madurez psicológica de la personalidad en la edad avanzada y anciana.

Necesidad social de las generaciones jóvenes de comunicarse con las personas de la edad avanzada y anciana.

Capítulo VII. CAMINO DE LA VIDA DEL HOMBRE COMO PERSONALIDAD

Realidades de la existencia del hombre entre el nacimiento y la muerte. Realidades de la existencia de la personalidad en su presentación ante los otros y

en los productos de su creatividad.

Desde el misterio de la infancia hacia la dignidad y la sabiduría de la vejez.

Necesidad de la comprensión de las realidades de la existencia del hombre, históricamente determinadas. Necesidad de conservación de los objetivos vitales, de la reflexión desarrollada sobre sí mismo y sobre los otros y de la comprensión del valor relativo de las pretensiones. La personalidad como portador de la espiritualidad.

Literatura recomendada

Ananiev, B. G., Hombre como el objeto del conocimiento. L., 1968.

Bozhóvich, L. I., Personalidad y su formación en la infancia. M., 1968.

Bruner, J., Psicología del conocimiento. M., 1977.

Venguer, L. A.; Mújina, V. S., Psicología. M., 1987.

Capacidades individuales y relacionadas con la edad de los adolescentes. Bajo redacción de Elconin, D. B.; Aragunova, T. V. M., 1967.

Psicología evolutiva y pedagógica. Bajo redacción de Petrovski, A. V. M., 1979 y posteriores.

Psicología evolutiva y pedagógica. Bajo redacción de Gamazo, M. V., y otros. M., 1984.

Vygotski, L .S., Obr. escog.: 6 tomos. M., 1982-1984.

Galperin, P. Ya; Zaporozhets, A. V.; Karpova, S. N., Problemas actuales de la psicología evolutiva. M., 1978.

Davýdov, V. V., Problemas de la enseñanza de desarrollo: experiencia de la investigación psicológica teó-rica e empírica. M., 1986.

Diagnóstico del desarrollo intelectual del preescolar. Bajo redacción de Venguer, L. A., y Jolmovskaya, V. V. M., 1978.

Zaporózhets, A. V., Obras psicológicas escogidas. Bajo redacción de Davýdov, V. V.; Zínchenko, V. P., en 2 tomos. M., 1986.

Kon, I. S., Psicología del escolar mayor. M., 1982.

Leytes, N. S., Capacidades intelectuales y la edad. M., 1971.

Leytes, N. S., Capacidades y talento en la infancia. M., 1984.

Leóntiev, A. N., Obras psicológicas escogidas: 2 tomos. M., 1983.

Lísina, M. I., Comunicación, personalidad y la psique del niño. M.; Vorónezh, 1997.

Padres privados de tutela. Bajo redacción de Mújina, V. S. M., 1983.

Mújina, V. S., La actividad gráfica del niño como una forma de la asimilación de la experiencia social. M., 1981.

Mújina, V. S., Niño de seis años en el colegio. 2.ª edición. M., 1990.

Mújina, V. S., Psicología infantil. M., 1992.

Mújina, V. S., Psicología evolutiva. M., 1997.

Mújina, V. S., Enigma de la infancia. M., 1997.

Piaget, J., Obras psicológicas escogidas. M., 1969.

Ponomarev, Ya. A., Conocimiento, pensamiento, desarrollo intelectual. M., 1967.

Porshnev, B. F., Psicología social e historia. 2.ª edición. M., 1977.

Psicología de los escolares tempranos. Bajo redacción de Davýdov, V. V. M., 1990.

Psicología de la formación y del desarrollo de la personalidad. Bajo redacción de Ahtsíferova, L. I. M., 1961.

Rubinhstein, S. L., Problemas de la psicología general. M., 1976.

Sóbkin, V. S., Escolar mayor. En el mundo de la política. M., 1997.

Con qué empieza la personalidad. M., 1976.

Teplov, B. M., Psicología de las diferencias individuales. M., 1961.

Feldstein, D. I., Fundamentos psicológicos de la actividad social del adolescente. M., 1982.

Feldstein, D. I., Problemas de la psicología evolutiva y pedagógica. M., 1995.

Freud, S., Psicoanálisis de las neurosis infantiles. M.; L., 1925.

Fromm, E., El alma del hombre. 1992.

Textos de la psicología evolutiva. M., 1985.

Elkonin, D. B., Obras psicológicas escogidas. M., 1989. Bajo redacción de Davýdov, V. V.; Zínchenko, V. P. M., 1989.

Erikson, E., Identidad: juventud y crisis. M., 1996.